

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CYRIL XAVIER CAYER-BARRIOZ

**A VARIAÇÃO DA LINGUAGEM DOS JOVENS FRANCESES EM UMA SEQUÊNCIA DE
FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA ONLINE**

CURITIBA

2017

CYRIL XAVIER CAYER-BARRIOZ

**A VARIAÇÃO DA LINGUAGEM DOS JOVENS FRANCESES EM UMA SEQUÊNCIA DE
FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA ONLINE**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em linguística aplicada, no Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, em regime de Cotutela firmado entre a UFPR e a Universidade Grenoble-Alpes (França).

Orientador: Prof. Dr. Francisco Calvo Del Olmo
(Universidade Federal do Paraná)

Co-orientador: Prof. Dr. Thierry Soubrié
(Universidade Grenoble-Alpes)

CURITIBA

2017

Catálogo na publicação
Mariluci Zanela – CRB 9/1233
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Cayer-Barrioz, Cyril

A variação da linguagem dos jovens franceses em uma
sequência de Francês Língua Estrangeira online / Cyril Cayer-Barrioz
– Curitiba, 2017.

102 f.; 29 cm.

Orientador: Francisco Calvo Del Olmo

Coorientador: Thierry Soubrié

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas
da Universidade Federal do Paraná.

1. Língua francesa - Linguagem e línguas. 2. Língua francesa -
Educação à distância. 3. Linguagem e educação. I. Título.

CDD 448



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Setor CIÊNCIAS HUMANAS
Programa de Pós-Graduação LETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **CYRIL XAVIER CAYER BARRIOZ** intitulada: **La variation langagière des jeunes dans une séquence de Français Langue Étrangère à distance**, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 06 de Setembro de 2017.

FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

THIERRY SOUBRIÉ
Co-orientador - Avaliador Externo (UGA)

EGLANTINE GUELY COSTA
Avaliador Externo (UTFPR)

CLAUDIA HELENA DAHER
Avaliador Externo (UFPR)

KATIA BERNARDON DE OLIVEIRA
Avaliador Externo (UGA)

Resumo

Esse trabalho é fruto de um interesse para duas disciplinas, que são: a variação da linguagem de um lado e a formação online de um outro. O trabalho procura inserir o ensino de fenômenos de variação da linguagem dentro de uma formação realizável online. Seu objetivo principal é, então, a preparação de estudantes para o encontro com a variação em um contexto universitário. A dissertação trata em um primeiro momento de aspectos teóricos para em seguida focar-se na construção da formação online através de conteúdos didáticos, de materiais para atividades e da plataforma pedagógica usada. Os estudantes, realizando a formação online, estarão evoluído em um contexto universitário francês, em que eles descobrirão os hábitos dos campi universitários franceses. A dissertação termina-se pela análise de um curso de extensão criado no seio da Universidade Federal do Paraná e que teve por objetivo testar a formação online com uma audiência de estudantes brasileiros entre março e maio de 2017.

Palavras-chaves : variação da linguagem, formação online, formação a distancia, verlan, gíria, edmodo, learningapps, falar jovem, universidade, estudantes, contexto universitário.

Résumé

Ce travail est le fruit d'un intérêt pour deux disciplines que sont la variation langagière d'un côté, et la formation en ligne de l'autre. Il tente d'intégrer l'enseignement des phénomènes de variation langagière dans une formation réalisable en ligne. Son principal objectif est ainsi de préparer des étudiants à rencontrer cette variation dans un contexte universitaire. Le mémoire aborde dans un premier temps les aspects théoriques des deux grands thèmes pour ensuite se focaliser sur la construction de la formation en ligne à travers les contenus didactisés, les supports d'activités et la plateforme pédagogique utilisée. Les étudiants réalisant la formation en ligne évolueront dans un contexte universitaire où ils découvriront les habitudes des campus universitaires français. Le mémoire se termine par l'analyse d'un cours d'extension ayant eu pour objectif de tester cette formation en ligne sur un public d'étudiants brésiliens de mars à mai 2017.

Mots-clés : variation langagière, formation en ligne, formation à distance, verlan, edmodo, learningapps, parler jeune, université, étudiants, contexte universitaire.

Sommaire

INTRODUCTION	9
---------------------------	----------

PARTIE 1 : CADRAGE THEORIQUE	16
---	-----------

1.1 LA VARIATION LANGAGIERE.....	18
1.1.1 LA CONSTRUCTION DE LA NORME FRANÇAISE	18
1.1.1.1 Naissance du français	18
1.1.1.2 La diffusion du français - consolidation de l'homogénéité du français.....	20
1.1.1.3 Débats d'aujourd'hui.....	22
1.1.2 LA VARIATION LANGAGIERE	22
1.1.2.1 Quelle(s) variation(s) nous intéresse(nt) ?	23
1.1.2.2 Dans la classe de FLE	24
1.1.3 QUELLE VARIATION POUR UN PUBLIC D'ETUDIANTS ?	26
1.1.3.1 Le français oral face au français écrit	26
1.1.3.2 Le parler jeune, une des marques de la variation langagière française.....	27
1.2 LA FORMATION LINGUISTIQUE A DISTANCE	30
1.2.1 LES DISPOSITIFS DE FORMATION LINGUISTIQUE A DISTANCE EXISTANTS	30
1.2.1.1 Des MOOC aux formations hybrides.....	30
1.2.1.2 Origines et principes des FHL	32
1.2.2 SPECIFICITE DE LA SEQUENCE	33
1.2.2.1 Entre le MOOC et la FHL.....	33
1.2.2.2 Enjeux de la séquence	34

PARTIE 2 : CONTEXTUALISATION.....	36
--	-----------

2.1 PROJET ET OBJECTIFS	37
2.1.1 REFLEXION DE DEPART	37
2.1.2 DEFINITION DU PROJET.....	38
2.2 CONTEXTE DU STAGE	40
2.2.1 ATTENTES PREALABLES ET REALITE DU STAGE.....	40
2.2.2 COURS D'EXTENSION.....	42
2.3 RECHERCHES PREALABLES	44
2.3.1 QUESTIONNAIRE AUX ETUDIANTS DE MASTER FLE DE L'UNIVERSITE DE GRENOBLE	44
2.3.2 LA PRESENCE DE LA VARIATION DANS UN MANUEL DE FLE	47

PARTIE 3 : CONSTRUCTION DE LA SEQUENCE.....	51
--	-----------

3.1 PRISE EN COMPTE DE LA PARTIE PEDAGOGIQUE	52
3.1.1 EDMODO, LA PATEFORME SOCIALE PEDAGOGIQUE.....	52
3.1.1.1 Le concept	52

3.1.1.2 Possibilités et enjeux.....	53
3.1.2 LEARNINGAPPS.ORG, LA MACHINE A ACTIVITES	55
3.1.2.1 Principe du site.....	55
3.1.2.2 Utilisation dans le cadre de la séquence.....	56
3.2 PRISE EN COMPTE DE LA PARTIE DIDACTIQUE	58
3.2.1 UNITE 0.....	58
3.2.2 UNITE 1.....	63
3.2.3 UNITE 2.....	69
3.2.4 UNITE 3.....	75
3.2.5 UNITE 4.....	81
 <u>PARTIE 4 : ANALYSE DU MATERIEL</u>	 <u>88</u>
 4.1 LE TRAVAIL DE PREPARATION.....	 90
4.1.1 PRINCIPES ET DIFFICULTES.....	90
4.1.2 LES UNITES	92
4.2 RAPPORT DU COURS D'EXTENSION	94
4.2.1 OBSERVATIONS PERSONNELLES.....	95
4.2.2 LE RETOUR DES APPRENANTS.....	97
 <u>CONCLUSION.....</u>	 <u>100</u>
 <u>BIBLIOGRAPHIE</u>	 <u>103</u>

Introduction

Cela fait maintenant plus de trois ans que j'ai débuté dans l'univers du Français Langue Étrangère (FLE). Ce fut à l'origine un souhait de réorientation professionnelle, après avoir évolué durant quelques années dans le domaine de la banque/assurance. En me réorientant ainsi, j'ai découvert un domaine composé de valeurs de partage et de transmission, me permettant d'allier ma passion du voyage à celle de la langue française. J'ai toujours été attiré par l'idée de transmettre un savoir, et encore plus lorsqu'il s'agissait du français.

Entre septembre 2015 et juin 2016, lors de la première année de master français langue étrangère à l'Université Grenoble-Alpes (UGA), le dynamisme des enseignants de FLE et du Centre Universitaire d'Études Française de Grenoble (CUEF) m'a permis de vivre une première expérience d'enseignement. Que ce soit lors d'une semaine d'observation en classe de FLE, ou lors d'ateliers de conversation, ce fut pour moi une découverte très positive. Bien sûr, j'avais déjà par ailleurs enseigné le français, mais seulement dans un contexte informel. J'ai pu également mettre en pratique mes acquis pendant mon voyage au Brésil lors de l'été 2015, en donnant quelques cours de français individuels. Ces différentes expériences, ainsi que le contenu des cours dispensés pendant la première année de master ont considérablement renforcé mon désir de poursuivre l'aventure, ici à l'Université Fédérale du Paraná (UFPR) de Curitiba (Brésil), grâce au double diplôme mis en place en 2013 entre l'UGA et l'UFPR.

Depuis le mois d'août 2016, nous sommes trois étudiants à avoir débuté ce qui est pour nous la deuxième année de ce master bilatéral UGA/UFPR. En plus de suivre des cours à l'UFPR, nous avons la chance de donner des cours de FLE. Du mois d'août au mois de décembre 2016, nous avons enseigné dans le cadre du programme *Francês Sem Fronteiras*¹, faisant lui-même partie du programme *Idiomas Sem Fronteiras*², réunissant l'enseignement gratuit de nombreuses langues pour les étudiants et personnels des universités publiques brésiliennes. De mars à juin, c'est au *Centro de Línguas e Interculturalidade*³ (CELIN), que nous avons pu dispensé des cours de FLE. Cela constituait notre terrain de stage de professionnalisation à l'étranger. Ces deux entités sont détaillées et explicitées dans la partie 2.3.1. Durant le premier semestre (d'août à décembre 2016), nous nous sommes vu

¹ Français sans frontières

² Langues sans frontières

³ Centre de Langues et Interculturalité, Av. João Gualberto, 467 - Centro Cívico, Curitiba - PR, 80030-000

attribuer des classes de niveau A1, classées en 4 sous-niveaux. J'ai enseigné dans une classe de niveau A1.4, composée de 9 apprenants, âgés entre 20 et 40 ans, au rythme de deux fois 1h40 par semaine. Cette expérience a été une réelle opportunité pour moi, me permettant de me construire en tant qu'enseignant de FLE. Grâce à une relative liberté dans la préparation des cours du *Francês Sem Fronteiras*, j'ai ainsi pu créer mes propres contenus et tester mes propres activités. Durant le second semestre (de mars à juin 2017), j'ai eu la charge de deux classes au CELIN : une classe de niveau A1.4 (*básico 4*), composée de 19 apprenants et une classe de niveau A2.1 (*intermediário 1*), composée de 13 apprenants. Cette expérience a été l'occasion de côtoyer d'autres professeurs de FLE, d'évoluer dans une réelle structure d'apprentissage de langue et d'en apercevoir ainsi le fonctionnement interne. J'étais également en contact très régulier avec Claudia Daher, coordinatrice du français au CELIN, qui m'a épaulé tout au long du semestre afin de construire mes cours hebdomadaires.

Lors de la première année de master à Grenoble, je me suis concentré, afin de réaliser mon rapport de stage d'observation, sur le thème de la variation, à travers la question de la norme. Comme l'affirme Cuq (2003),

"en didactique du français, la prise en compte de la variation soulève la question de la norme à enseigner (en France et hors de France) et pose la nécessité d'admettre l'émergence des normes endogènes."

Mon rapport s'est orienté vers la présence de la variation langagière en classe de FLE. La semaine d'observation effectuée en janvier 2016 avait soulevé en moi plusieurs questionnements : sur quoi l'enseignant se base-t-il pour juger de la validité ou non de la prononciation ? Comment peut-il dire qu'une formulation écrite est plus ou moins acceptable ? En classe de FLE, on enseigne principalement le "français standard", et parfois quelques variations régionales (québécois, belge) puisque le français est une langue parlée dans les 5 continents. Cependant, il existe aujourd'hui, en France, plusieurs phénomènes langagiers qui méritent d'être observés. Il y a, en plus du verlan, faisant partie du parler jeune, de nombreux autres procédés de variation langagière, mais aussi des habitudes orales spécifiques à certains lieux, à certains objectifs de communication. Le verlan étant une forme d'argot français qui consiste à inverser les syllabes et, parfois, à tronquer la fin du mot inventé par l'inversement des syllabes. Nous tenterons de résumer tout cela dans les

prochains chapitres. Ces phénomènes de variation langagière qui font partie du quotidien des natifs, ont, selon moi, toute leur place en classe de FLE. Ces phénomènes de variation sont variés et recoupent divers domaines : linguistique, à travers la morphologie, la syntaxe, le lexique, la phonétique - mais aussi culturel et social. J'avais ainsi décidé de cibler ma recherche sur ce que l'on appelle le style, en essayant de ne pas me disperser à travers les nombreuses variations existantes. De cette façon, j'ai essayé de me concentrer sur ce terme utilisé pour parler du fait qu'un locuteur ne parle pas tout le temps de la même façon. Ce qui en ferait alors *"un phénomène définitoire des langues et de leur dynamique"* (Gadet 2004 : 1). Le style, c'est donc ce qui met en relation le registre de langue avec la situation de communication. Il apparaît intéressant si l'on veut étudier certains phénomènes sociaux en rapport avec la langue, chacun de nous étant confronté à divers contextes au cours de notre vie quotidienne ; on n'utilise pas la même façon de parler lorsqu'on est avec ses collègues de travail et avec sa famille. On adapte son style. Cependant, Le style et sa variation se perdent souvent entre des dénominations floues, du "français populaire" au "français littéraire", en passant par "français familier" ou "français soutenu". Il est donc difficile de ne distinguer qu'une seule source de variation parmi les facteurs sociaux et situationnels ; les deux se croisent et se confondent chez l'individu. C'est ce que Rickford et Eckert affirment lorsqu'ils disent que le style est la part de variation intra-locuteur qui ne peut être attribuée à des facteurs de performance ou à des facteurs internes au système linguistique

"Any intra-speaker variation that is not directly attributable to performance factors (in the strict sense) or to factors within the linguistic system" (Rickford & Eckert 2001 : 2).

À côté de ce thème de la variation, j'ai constaté que les formations de langues hybrides se développent depuis plusieurs années, notamment dans le domaine du FLE. Pourquoi ? Afin de répondre aux besoins d'apprenants *"plus âgés, souvent actifs, qui n'ont pas le temps de se déplacer, habitent loin d'un établissement ou ne souhaitent pas suivre un cours au milieu d'élèves plus jeunes"* (Josselin 2016 : 52-53) mais pas seulement. D'autre part,

"il rend possible de multiples formes de flexibilité et de variation pédagogique, grâce aux technologies, en jouant, par exemple, sur la temporalité synchrone, en termes de moment et de durée d'accès, de rythme de travail des étudiants, et sur la

diversification des ressources et activités ou encore des parcours proposés" (Nissen, 2014).

Les nouvelles technologies sont devenues parties prenantes du quotidien des étudiants à l'université. De plus, il est maintenant possible, pour les professeurs de FLE, de créer des activités gratuitement grâce à divers sites internet et logiciels, pour ainsi les proposer aux apprenants en complément du cours en présentiel. Rapidement, les cours du *Francês Sem Fronteiras* et du CELIN m'ont donné la possibilité de voir que les apprenants, quelque soit leur âge, sont intéressés et réceptifs aux activités en ligne à faire d'une semaine sur l'autre. Malgré tout, il est nécessaire de rappeler que, selon Nissen (2014) toujours, *"la formation hybride se caractérise, tout d'abord, par la coprésence de deux modes, le présentiel et le distanciel (Charlier et al. 2006: 482)"*. Or, la forme que je souhaite donner à cette séquence ne fait pas intervenir le mode présentiel. À travers cela, il est nécessaire de réfléchir à la définition précise à donner à cette séquence, qui est, selon Cuq (2003), *"une série d'activités regroupées dans la même unité de temps par les enseignants en fonction d'un ou plusieurs critères de cohérence didactique."* La cohérence didactique est assurée ici par le thème de la variation.

À travers ces deux réflexions sur la variation stylistique et des nouvelles technologies, j'ai pris la décision de proposer une séquence didactique de français langue étrangère, réalisable à distance. Son principal objectif est ainsi de préparer des étudiants à être confrontés à cette variation dans un contexte universitaire, de leur donner des outils afin de naviguer d'un style à l'autre, en fonction de la personne qu'ils ont en face d'eux, de la visée de leur parole, du lieu où ils se trouvent. Il convient donc de proposer ce module à des étudiants qui seraient amenés à étudier en France dans un futur plus ou moins proche. Cela leur permettrait également de développer un point essentiel et très demandé par les apprenants : la charge culturelle des mots, à travers une prise de conscience interculturelle et une ouverture à la diversité. L'approche des codes sociaux présents dans un cadre universitaire, mais aussi dans la vie de tous les jours, peut être bénéfique à qui est amené à vivre en France. Enfin, la littératie numérique, c'est-à-dire *"le savoir-lire susceptible d'être acquis par un individu dans une communauté donnée"* (Cuq 2003 : 157) appliqué aux Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), est également un objectif évident, dans un univers universitaire toujours plus tourné vers ces nouvelles technologies. À

travers cela, c'est bien sûr l'autonomie de l'apprenant que l'on cherchera à développer. La réalisation de cette séquence est ainsi le moyen d'associer deux canaux pratiques et complémentaires lorsque l'on désire apprendre une langue étrangère. Pour résumer, ce module pédagogique pourrait donc fonctionner comme le complément d'un cours en présentiel, sans pour autant être lié en ce qui concerne les contenus. Plus précisément, il n'y aura aucun lien entre ce module pédagogique et quelconque cours en présentiel ; l'avantage que je souhaite lui donner, c'est justement d'être adapté à tout type de contexte. Il a pour principal objectif communicatif la compréhension orale, car la variation est un phénomène qu'il est difficile à mettre en œuvre d'un point de vue de la production orale lorsque l'on n'évolue pas dans un contexte homoglotte, i.e dans les cas où le contexte d'apprentissage *"coïncide avec la langue apprise (par exemple l'apprentissage du français en pays francophone)"* (Cuq 2003 : 122).

La langue française a été dynamisée au XXI^{ème} siècle par les phénomènes sociaux s'y apparentant (nouvelles technologies, exode rural, globalisation, etc.) et est aujourd'hui marquée par une forte créativité à divers point de vue. Dans la rue, avec des amis français ou étrangers, dans les magasins, à la télévision, chaque apprenant reçoit un français marqué d'une certaine spécificité, que ce soit au niveau prosodique, grammatical, lexical, morphologique, syntaxique. Toutes ces spécificités sont également porteuses d'une charge culturelle essentielle à la bonne compréhension du sens. Le rôle d'un enseignant de FLE est donc, à notre avis, de diffuser la langue française au plus près de ce qu'elle est vraiment ; la classe de FLE est la première étape. Les variations existantes forment un ensemble difficilement définissable, c'est pourquoi notre contribution n'a pas pour objectif de confronter les apprenants à la totalité des variations du français, mais de révéler chez eux cette compétence de "distanciation" par rapport à la norme enseignée dans les cours dits classiques. Tout locuteur natif *"connaît les libertés qu'il est admis de prendre par rapport aux normes prescriptives, autrement dit les souplesses de ces normes"* (Eloy 2003 : 8), et mon objectif est de conscientiser, chez l'apprenant, le fait qu'il a le droit de prendre une certaine liberté par rapport à la norme qu'il apprend lors de cours de FLE.

Bien sûr, le meilleur moyen de se confronter à cette facette de la langue est d'évoluer en contexte homoglotte. Cette séquence est alors le moyen d'accélérer ce processus *"d'intégration linguistique"* (Eloy 2003 : 9) pour des étudiants qui iraient, dans un futur

proche, étudier en France, évitant de cette façon des situations de désarroi et de frustration que j'ai pu vivre à titre personnel, nous le verrons dans les prochains chapitre. Afin d'arriver à ces différents objectifs, nous étudierons dans un premier temps le champ théorique faisant référence à la variation langagière et aux nouvelles technologies. Puis, nous développerons le contexte dans lequel le projet s'est construit, pour ensuite expliquer plus précisément la création du matériel pédagogique. Dans une dernière partie, nous tenterons d'analyser ce projet, de sa mise en place jusqu'au résultat final, tout en évaluant les résultats auxquels nous avons aboutis et aussi les limitations que nous avons rencontrées.

Partie 1 :

Cadrage

théorique

Il convient, pour un travail tel que celui-ci, de préciser quels concepts vont être centraux, afin d'en saisir les principaux tenants et aboutissants. Cette recherche s'articule autour de deux axes majeurs : le premier, c'est le phénomène de variation langagière. Il représente la partie didactique du projet, puisqu'il soutient les contenus qui seront transmis aux apprenants. L'importance du cadrage théorique de ce phénomène sera donc de préciser quels contenus seront les plus pertinents à présenter en se basant sur différentes études déjà réalisées sur le sujet. Le deuxième axe qui constitue cette recherche est la partie didactique, où l'on analysera différentes formations linguistiques à distance existantes. La question que l'on se posera dans cette partie sera de mieux comprendre comment transmettre les savoirs d'une manière didactiquement adaptée.

1.1 La variation langagière

Dans cette première partie, nous allons donc observer différents phénomènes existants par rapport à la variation langagière, l'objectif étant de définir les contenus les plus pertinents à exposer dans le cadre de cette séquence. Avant cela, il est important d'étudier les caractéristiques de la norme linguistique française, puisque "le concept de variation ne peut être dissocié de celui de norme" (Bulot : 2011). Et pour arriver à cela, il est essentiel de rappeler dans un premier temps la construction historique de cette norme. Nous analyserons ensuite le concept de variation langagière pour arriver vers le parler jeune, qui est un phénomène connu et étudié par les chercheurs. Il nous sera utile de décrypter ce phénomène dans le cadre de la création de la séquence.

1.1.1 La construction de la norme française

À l'intérieur de cette première sous-partie, nous verrons premièrement comment est née la langue française, avant de voir quels ont été les phénomènes qui ont créé son homogénéité et donc sa norme.

1.1.1.1 Naissance du français

Le français est une langue née du contact de deux périodes distinctes. Comme l'affirmait Pélissier en 1873, il y a d'une part les *"idiomes primitifs de la Gaule, à savoir l'Ibérien et le Celte"* et d'autre part, les *"langues importées en Gaule par le commerce ou la conquête, c'est-à-dire le Grec, le Latin et l'Allemand"* (Pélissier 1873 : 28-2). Cet auteur fait un résumé très complet de l'origine de notre langue. Diminuant l'influence de l'Ibérien et mettant en avant la langue des *"Gals ou Gaulois"*, il avance cependant que celle-ci fut modifiée au cours du temps et qu'on n'en retrouve aujourd'hui aucun monument ou trace. Il évoque 3 raisons à cela : le fait qu'il n'existait pas de littérature gauloise, ni écriture, ni alphabet ; c'était la langue des prêtres et des druides et l'enseignement était oral. La deuxième raison qui a tout de même permis au Gaulois de survivre malgré la conquête des Romains, c'est le laxisme de ces derniers par rapport à cette langue qui devint alors la langue *"des couches inférieures et obscures de la société gallo-romaine"* (Pélissier 1873 : 30-7). Enfin, au Vème siècle, ce sont les invasions franques qui ont elles aussi altéré la langue gauloise d'origine. C'est ce qu'Henriette Walter appelle de son côté "le temps des barbares"

(Walter 1988 : 53), en rappelant notamment l'importance de l'invasion progressive des Francs depuis le Nord de l'actuelle France.

Nous observons ainsi qu'il existe une multitude d'influences diverses et variées pour créer ce que sera le français. Après cette époque d'invasions barbares donc, vient la période pendant laquelle le christianisme influence cette langue dont nous parlons, que nous ne nommions pas encore *le français* en ce temps-là, mais plutôt *le gallo-romain*. La religion chrétienne a été une des actrices majeures de la diffusion de cette langue gallo-romaine aux influences latines. Ce seront deux rois francs, Clovis (466-511) et Charlemagne (742-814), qui affirmeront ainsi le rôle de l'Église à travers le territoire. Il naîtra de cette période *les serments de Strasbourg* en 842, document écrit considéré comme "l'acte de naissance de la langue française" par Bernard Cerquiglini (1991). C'est le document le plus ancien sur lequel on retrouve l'union de la langue romane et de la langue germanique.

À partir du IX^e siècle, on opposera systématiquement la langue d'oc, parlée dans la partie Sud de l'actuelle France, et la langue d'oïl, parlée dans le Nord. Pendant l'époque médiévale, commencent à se développer alors de nombreux dialectes⁴, chacun étant sous l'influence de l'une des deux langues présentes sur le territoire, voire même d'une troisième, le *franco-provençal*, ajoutée par les linguistes du XVIII^e siècle. Malgré la multitude de parlers, c'est un français administratif qui se développe, petit à petit, à diverses échelles : au niveau national, à travers la religion et la politique, mais aussi au niveau international. Le français se propage au-delà de ses frontières entre le XI^e et le XIII^e siècle, et est alors perçu comme "la langue de la classe dirigeante, la langue juridique et la langue religieuse" (Huchon 2002 : 63). Par la suite, l'arrivée de l'imprimerie (1454 par Gutenberg), la hausse du nombre de traductions en français d'œuvres grecques et latines, et l'introduction du français à la cour royale sont autant de phénomènes qui vont implanter durablement la langue dans la France de François 1^{er} (1494-1547), roi emblématique de la Renaissance qui marque aussi la fin du Moyen-âge et le début des Temps Modernes. Jean-Jacques Ampère résume bien la progression de cette langue "*Le français est une langue latine ; les mots celtiques y sont*

⁴ Ici, l'utilisation du mot dialecte est purement arbitraire. Il est bon de rappeler qu'un dialecte et une langue représentent la même chose. Sur ce sujet, voir la vidéo de Claude Hagège qui argumente à propos de la distinction entre langue, dialecte et patois : https://www.youtube.com/watch?v=ZG5mf_t_9cl

restés ; les mots germaniques y sont venus ; les mots latins sont la langue elle-même, ils la constituent"⁵.

1.1.1.2 La diffusion du français - consolidation de l'homogénéité du français

Le XVI^e siècle représente une période faste pour le français, une période "d'effervescence linguistique" (Huchon 2002 : 127), où les Marot, Rabelais, Montaigne et autres poètes de la pléiade se feront un plaisir de manier cette langue encore en quête de stabilité. Mais rapidement, François 1^{er} promulgue l'ordonnance de Villers-Cotterêts le 10 Août 1539, qui place le français comme la langue officielle du droit et de l'administration et qui est une étape importante dans ce désir de la fixer. Un siècle plus tard, en 1635, l'Académie Française est fondée par Richelieu. Son but, selon ses statuts, est de "travailler, avec tout le soin et toute la diligence possibles, à donner des règles certaines à [la langue française] et à la rendre pure, éloquente et capable de traiter les arts et les sciences" (article 24). La littérature participera à renforcer la légitimité de la langue également ; par exemple, Descartes créa la surprise en écrivant entièrement son *Discours de la méthode* (1637) en français. Plus tard, en 1794, le rapport Grégoire, du nom de son rédacteur, l'Abbé Grégoire, est un pas supplémentaire vers ce désir d'uniformisation linguistique du territoire français suite à la révolution entamée en 1789 : il parle "de la nécessité et des moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française". Aux XIX^e siècle, bien que les régionalismes soient interdits à l'école, de nombreux auteurs les utilisent encore dans leurs ouvrages : on peut citer notamment Georges Sand, dans ses romans champêtres "La mare au diable" (1846) et "François le champi" (1848). C'est la preuve que les patois se maintiennent dans la langue orale, malgré les lois Jules Ferry (1881-1882) qui rendent l'enseignement primaire gratuit, laïque et obligatoire, montrant une fois de plus le désir de diffuser la langue française à l'échelle nationale. À mesure que la langue de Molière (qui eut un rôle prépondérant avec ses pièces de théâtre au XVII^e siècle dans la diffusion du français dans le monde) s'implante dans le pays, les variétés régionales sont alors paradoxalement tolérées au XX^e siècle⁶, car encore extrêmement utilisés dans la langue orale. Comme le dit Henriette Walter, "*à l'école, on parle français, mais pendant la récréation, c'est en patois qu'on s'adresse à ses camarades*" (Walter 1988 : 147). En parallèle, la linguistique étend son

⁵ J.J. Ampère, *histoire de la formation de la langue française* 3^eème édition revue et annotée in- 12e Paris, 1871.

⁶ La loi Dexonne de 1951 est la première loi qui autorise l'enseignement des langues régionales.

aura sur la scène internationale et on étudie dorénavant avec un œil scientifique les langues. Suite à cela, de nombreux outils sont créés en France pour l'étude de la langue, dont des bases de données comme *le Trésor de la Langue Française* (1971 à 1994) et des dictionnaires encore présents de nos jours : *le nouveau petit Larousse illustré* (1924) et *le petit Robert* (1967).

Depuis le XVII^e siècle⁷, la France fait partie des grandes nations colonisatrices de ce monde. Les colons ont donc exporté la langue française, qui, au contact de la langue des colonisés, est devenu ce que l'on appelle communément aujourd'hui un "créole" dans certains endroits du monde, ou une "variété" du français dans d'autres. L'existence même de ces "*français marginaux*" (Chaudenson 2001 : 33) renforce la position de la norme. Pourquoi ? Comme lorsque tout élément s'éloigne de la ligne de conduite normale, la ligne qu'il faut suivre, il y aura toujours un courant conservateur qui réclamera le retour à l'élément commun à tous. Ces variétés seront toujours reliées à l'élément normatif, diffusant ainsi le sentiment de supériorité de la norme. De plus,

"les colonisateurs le savent bien, un de leur premier souci est de transmettre leur évaluation péjorative des langues vernaculaires aux colonisés qui finissent par mépriser leur "dialecte", leur "patois", leur "charabia"." (Boyer 1991 : 29).

Nous souhaitons montrer ici que la langue française a été l'instrument central de la construction de l'état-nation français de manière générale, afin de développer une identité commune nécessaire pour des raisons politiques, sociales mais aussi économiques. Et la fonction très importante de la langue française à l'école le prouve aujourd'hui : *"Cette fonction, qui fait consensus auprès des familles, trouve son origine dans un très long processus d'élaboration historique et disciplinaire, inséparable de la construction de l'État-nation"* (Vigner, 2017). Cela a entraîné le fait qu'aujourd'hui, certains regardent la langue française avec une *"vision socio-historique nationaliste sur un passé interprété de façon à en réduire la diversité et à y trouver par force la continuité de la constitution légitime de l'État-nation "France" "* (Blanchet, 1998, p.24). Nous n'avons pas vocation, dans cette étude, de faire une analyse exhaustive de cette problématique d'ordre ethno-sociolinguistique.

⁷ Début de la colonisation avec l'arrivée de Jacques Cartier en 1604 dans l'actuel Canada.

1.1.1.3 Débats d'aujourd'hui

On constate donc que chaque siècle a été l'occasion d'installer le français comme la langue unificatrice de l'état-nation française, puisque ce concept est forcément lié à celui d'une seule et même langue pour le peuple. De tous temps, les pouvoirs politiques en place ont de tous temps tenté d'implanter une référence pour la population française, une norme, et de diffuser, à travers cela, une idéologie sociolinguistique qu'Henri Boyer appelle "l'unilinguisme" (2012). Il décompose cette idéologie de la manière suivante :

"L'unilinguisme a opéré, dès l'émergence du français comme langue commune de la communication sociale et sur la longue durée, selon deux lignes de forces solidaires : un unilinguisme intralinguistique, qui impose de respecter l'intégrité de la langue française, et un unilinguisme inter linguistique qui vise à imposer l'exclusivité sociétale et l'universalité du français." (Boyer 2012 : 1)

Cette définition que nous donne Boyer nous aide à penser la variation à travers deux variables, que l'on pourrait qualifier d' "interne" et d' "externe". Ainsi, la première concerne seulement la partie linguistique pure, c'est la variation chez l'individu lui-même. La deuxième, c'est la partie sociale et interactionnelle, qui se réfèrent aux dimensions qui divisent les interlocuteurs d'une même langue. C'est cette dernière que nous allons étudier plus en détails dans les parties suivantes (1.1.2 et 1.1.3). En effet, nous souhaitons adopter, dans le cadre de la construction de cette séquence, un regard porté sur la facette sociale de la variation. Montrer que la variation langagière en français est le reflet d'une situation sociolinguistique spécifique appuierait ainsi la pertinence de la séquence pour des apprenants de français langue étrangère. Puis, en se recentrant sur l'enseignement du FLE, il y a là aussi une question intéressante dont il faut débattre et tenter d'y apporter des éléments de réponse : comment la façon dont l'enseignant de FLE a lui-même appris le français va influencer l'enseignement qu'il dispensera à ses futurs apprenants ?

1.1.2 La variation langagière

Nous analyserons plus précisément, dans cette sous-partie, la variation langagière en tant que tel. Dans un premier temps, nous nous poserons ces questions : quelles sont les différents types de variations existantes et surtout, à laquelle doit-on s'intéresser dans le cadre de la séquence à distance ? Dans un second temps, nous nous focaliserons sur la

variation en classe de FLE, afin de voir quelles sont les variables qui peuvent agir sur son enseignement.

1.1.2.1 Quelle(s) variation(s) nous intéresse(nt) ?

Il existe divers types de variations, et même si toutes ne sont pas pertinentes à analyser dans le cadre de l'observation de classe de FLE, il faut tout de même les évoquer. Françoise Gadet les a définies d'une manière claire. D'un côté, nous retrouvons des variations qui dépendent des usagers de la langue. Premièrement, la variation diachronique. C'est à celle-ci que nous donnerons le moins d'importance, puisqu'elle concerne les différents français utilisés à travers le temps : les français ne parlaient pas de la même manière en 1850 et en 2010. La deuxième variation est dite diastratique. La présence du terme "strate" réfère fait référence à des critères sociaux et démographiques. Dans une société, le français parlé pourra varier entre un jeune homme de 15 ans et une femme de 75 ans, entre deux personnes évoluant dans des domaines professionnels très différents, ou simplement entre une personne habitant à la ville et l'autre à la campagne. La dernière variation dépendant des usagers est diatopique, à variable géographique. On remarque à travers cette variation l'hétérogénéité de la langue française : on ne parle pas tout à fait le même français à Québec et à Dakar ou encore à Paris et à Marseille. Les exemples seraient nombreux. Observons maintenant les variations qui ne dépendent plus de l'usager, mais de l'usage qui est fait de la langue. Cette dernière variation est appelée diaphasique, et c'est celle-ci qui nous intéressera plus particulièrement, puisqu'elle concerne la relation entre les registres et la situation de communication. On pourrait alors résumer la présence de différents styles seulement grâce aux différents registres existants (soutenu, courant, familier, vulgaire), mais la variation se situe à des niveaux linguistiques plus larges que le "simple" registre de langue. La syntaxe, la morphologie, et surtout la phonologie sont des domaines marqués par la variation linguistique. C'est de là que naissent les différents styles de français. Mais c'est surtout la diversification des groupes sociaux qui a donné de l'importance à ce type de variation ; ainsi, on peut penser que le diaphasique est lié à l'évolution de la société et de ses groupes, mais pas seulement. L'instant, le moment, les personnes faisant partie de la communication sont autant de critères qui sont également à prendre en compte si l'on veut parler des styles de langues ; c'est ce que l'on appelle le contexte d'énonciation.

1.1.2.2 Dans la classe de FLE

Dans le cadre de ma réflexion, il me paraît important de déceler quels sont les unificateurs de la langue en classe de FLE. Autrement dit, il existe un contexte didactique qui sert la norme, la renforce : ce sont ces éléments du contexte didactique que nous appelons ici "unificateurs". Françoise Favard (2010) a défini trois grandes variables éducationnelles qui jouent un rôle dans la diffusion de la norme. Il est évident que si ce contexte didactique est capable de diffuser une norme, il serait tout aussi capable de diffuser un ou plusieurs exemples de sa variation. C'est dans cet objectif que nous allons maintenant évoquer ces trois piliers de la classe de FLE, afin de voir par quels moyens serait-il possible de diffuser la variation d'une langue, au même titre que sa norme.

La première de ces variables est bien évidemment le manuel utilisé. Ce qui a été constaté par Françoise Favard suite à une étude de divers manuels de FLE, c'est "la nécessité d'opérer des distinctions entre les différents usages d'un même phénomène linguistique" (2010 : 179-196) à l'intérieur de ceux-ci. En d'autres termes, on essaye d'expliquer les variations à travers la catégorisation ; d'une part grâce au canal (oral/écrit), d'autre part grâce au registre (de soutenu à familier). On peut évidemment penser que c'est une façon maladroite d'introduire le phénomène de variation langagière, mais jamais ce dernier n'est évoqué explicitement. Ceci dit, on peut aussi se dire que cette manière d'enseigner la variation est porteur de stéréotypes : tel mot ne se dit qu'à l'oral et est familier, tel mot s'utilise dans des situations formelles et principalement à l'écrit. Françoise Favard sous-entend que l'on a ici un certain dénigrement de la langue orale, et donc de la variation, puisque c'est là qu'elle se retrouve le plus. Alors que la variation dite "stylistique", c'est surtout la prise en compte de la situation de communication : Quel contexte ? A qui s'adresse-t-on ? Dans quel but ? Toutes ces questions sont bien souvent occultées à l'intérieur des manuels de FLE, et cela peut être une approche intéressante à adopter dans le cadre de la séquence didactique : insister sur l'utilisation de la langue dans différents contextes.

La deuxième variable éducationnelle est probablement celle qui a le plus d'impact sur la transmission de la norme prescriptive du français. Les enseignants sont, à juste titre, un point de référence pour les apprenants ; et c'est peut-être cela qui participe à la diffusion d'une langue plutôt normée et peu "authentique", même si les enseignants ne sont pas

pleinement responsables pour cela. En effet, ils font face à plusieurs éléments tels que le manque de temps ou le programme à suivre. Ce cadre formel trace une ligne directrice de laquelle il est difficile de s'éloigner, ne laissant ainsi que peu de place à la variation. Malgré cela, certains professeurs désirent tout de même intégrer quelques façons de parler, mots ou expressions issus du parler dit plus "populaire". Mais, lors de l'observation de classe au CUEF de Grenoble, je n'avais pas pu entendre de tels exemples. Il y a ensuite un constat que Françoise Favard tire au sujet des quatre compétences linguistiques (compréhension orale/écrite, production orale/écrite). Selon elle, même si les programmes sont censés s'arrêter sur les quatre compétences, l'écrit reste une référence dans la classe de FLE, "un filtre" qui sert de correcteur aux productions orales parce que les dialogues sont presque toujours transcrits dans les manuels. Ainsi, la variation et le style sont des éléments à qui ont laissé peu de place en classe de FLE, puisque l'écrit est intimement lié à la norme. Finalement, et c'est un point essentiel, je pense que le parcours personnel de l'enseignant influence la manière d'enseigner, et le type de français qui est transmis. A travers son passé, ses expériences, sa formation, et bien sûr sa langue maternelle, l'enseignant a acquis certaines conceptions de la langue française. Je ne dis pas ici qu'un enseignant de langue française ayant étudié en France ira dans le sens d'un français normé, ni qu'un enseignant de langue maternelle autre que le français ayant étudié et travaillé à l'étranger, enseignera un français emprunt de variations. Cela dit, bien souvent, les conceptions de la langue française qu'ont les professeurs vont dans le sens de l'homogénéité de la langue française, de la présence d'un "bon" français, écartant ainsi les phénomènes de variation langagière et de style. On fait référence ici à un concept développé par Milroy & Milroy en 1985, *"L'idéologie du standard"* (*"ideology of the standard"*). C'est le fait de percevoir l'uniformité comme l'orientation optimale d'une langue.

Nous allons maintenant faire état du rôle de la dernière variable éducationnelle qui, selon Françoise Favard, joue un rôle dans la transmission de la norme en classe de FLE. Premièrement, les apprenants sont constitués d'un préjugé particulièrement imposant sur la langue française : le fait que le français contemporain est la référence. La façon la plus efficace pour le délaissier est bien sûr d'évoluer en contexte francophone pour se rendre compte des réalités orales. Mais, dans son article, l'auteure avance que des apprenants ayant été confrontés à la réalité orale du français et revenant dans leur pays d'origine (en

l'occurrence l'Italie dans l'étude menée par Françoise Favard) ne sont pas aptes à comprendre les variations stylistiques. Il les produisent mais ne s'en imprègnent pas car on ne leur a pas appris à le faire. Voici une justification supplémentaire à la pertinence d'une séquence qui permettrait à des apprenants de s'imprégner de ces variations.

Il est essentiel de rappeler que les précédents paragraphes font état de situation de classe en présentiel. On ne peut donc pas le calquer sur le contexte pédagogique et didactique de la séquence que nous souhaitons mettre en place. Ceci étant dit, il y a tout de même des éléments intéressants, notamment sur l'influence que peut avoir le professeur sur le contenu à transmettre, mais aussi sur le rôle du manuel qui, dans notre cas, est tout bonnement représenté par la séquence elle-même.

1.1.3 Quelle variation pour un public d'étudiants ?

Nous nous focaliserons, dans cette partie, sur la variation touchant le public nous intéressant dans le cadre de la séquence. Après avoir défini quel est le type de variation langagière qui retenait notre attention, nous allons donc maintenant discuter de son utilisation par notre public cible : les "jeunes". Mais qu'est-ce qu'un "jeune" ? En réalité, c'est dans un environnement universitaire que nous souhaiterions diffuser cette séquence, nous considérerons donc, pour cette étude, que toute personne réalisant des études dans un contexte universitaire est "jeune".

1.1.3.1 Le français oral face au français écrit

De manière générale, on sait que *"la forme parlée a toujours précédé l'écriture"* (Walter 1988 : 15). Ce fait démontre l'importance de l'oralité. En français, et peut-être plus que dans d'autres langues, l'oral peut se trouver relativement éloigné de la forme écrite, c'est tout du moins ce que j'ai pu ressentir lors des nombreuses conversations que j'ai pu avoir avec les apprenants à qui j'ai eu la chance d'enseigner le français. Il existe, en effet, un bon nombre de lettres écrites qu'on ne prononce pas, et cela a bien souvent pour effet de les déstabiliser, quand bien même ils connaissent d'autres langues étrangères et sont déjà habitués à en apprendre. Pour continuer, on pourrait se dire que la forme écrite se réfère à la graphie et la forme orale à la phonie ; mais les choses ne sont pourtant pas aussi simple et cette affirmation ne tient pas. En tentant d'apporter un œil sociolinguistique sur la question, l'oral se référerait alors *"aux formes d'actualisation de la langue"* (Gadet et Guérin 2008),

alors que l'écrit serait plus en relation avec les variétés répondant aux critères du modèle standard. Mais il est bien compliqué de tenter d'installer une distinction entre ces deux types de français, puisqu'

"il ne paraît plus possible de traiter aujourd'hui du français parlé comme si cela représentait une seule pratique homogène qui s'opposerait à une autre pratique homogène, celle du français écrit." (Blanche-Benveniste 2007 : 18)

Il existe certes un modèle dit "standard", celui mis en avant par des entités comme l'académie française, ou bien les dictionnaires de manière générale. Ceci dit, on constate aujourd'hui la naissance d'autres formes d'écrits qui ne répondent pas aux critères de ce modèle standard ; c'est le cas de ce que l'on appelle maintenant communément le langage "SMS"⁸. Serait-ce le signe d'un rapprochement de la langue écrite et de la langue orale en français ? Peut-on dire que, de plus en plus, on écrit comme on parle ? S'il est difficile de répondre à cette question, tout porte à croire que l'apparition de nouvelles façon d'écrire est aussi liée à ces nouvelles formes d'oral : le parler jeune, mais plus globalement le parler dit "populaire", que l'on rapproche du registre familier. Si *"le français parlé ne se réduit pas à une pratique spontanée et familière"* (Blanche-Benveniste 2007 : 18), le français écrit non plus, puisque l'on constate, aussi bien du côté de l'écrit que de l'oral, que la langue française "s'actualise", pour reprendre le terme de Gadet et Guérin.

1.1.3.2 Le parler jeune, une des marques de la variation langagière française

La reconstruction de la société française après la seconde guerre mondiale a apporté son lot de changements, et cette période a notamment été marquée par le fort besoin de main d'œuvre⁹. Plusieurs vagues d'immigrations ont donc suivi et nous retrouvons aujourd'hui dans la société française les descendants de ces différentes vagues de la seconde moitié du XXème siècle. Or, l'unilinguisme que nous venons d'évoquer n'a pas eu une influence aussi forte sur ces populations, parce qu'elles n'y ont pas été exposées de manière aussi durable. Ces descendants dont nous parlons se trouvent alors entre deux cultures : celles de leurs ancêtres, et celle de la société dans laquelle ils évoluent. Catherine Black et Larissa Sloutsky (2010) confirment la relation entre ce phénomène et le verlan qui, selon

⁸ Notons cependant que malgré son appellation, ce langage "SMS" fait référence à toutes les formes écrites véhiculées par internet de nos jours (tchats, réseaux sociaux, messagerie instantanée, etc.)

⁹ <http://barthes.ens.fr/clio/revues/AHI/ressources/documents/apreguer.html>

elles, *"permet à ses usagers de se situer entre la culture de leurs parents qu'ils ne possèdent plus et la culture française à laquelle ils n'ont pas vraiment accès"*, démontrant donc une forte fonction identitaire. Même si le verlan possède une origine différente et qu'il a été considérablement médiatisé par de nombreux canaux (musique, cinéma, presse, etc.) depuis les années 1970, il ne représente qu'un volet de ce qu'est le parler jeune. Pour continuer, on constate que de nombreux procédés sont utilisés, et pas seulement par les jeunes : troncation de mots, emprunts à d'autres langues, suffixation, polysémie, ou tout simplement le sens figuré d'un terme. On voit donc que certains de ces procédés sont utilisés par d'autres publics, dans d'autres contextes. La troncation du mot "professeur" en "prof" est un procédé connu de tous et utilisé par tout type de personnes, sexe, âge et catégorie socioprofessionnelle confondus. Il existe également un parler que l'on ne peut pas réduire à un public "jeune".

Les jeunes, tels que nous les avons défini au début de cette sous-partie, possèdent-ils une identité propre, qui pourrait alors être l'origine de ce parler jeune ? Dans un contexte universitaire, tel que celui de l'université Grenoble-Alpes, il ne me semble pas exagéré de dire qu'il existe une certaine identité chez ces "jeunes",

"qui s'inscrivent dans des pratiques culturelles et symboliques instables qui assument différents espaces sociaux d'appartenance et de sociabilité, selon les pratiques, selon les relations, selon les désirs." (Lamizet 2004)

Le concept d'identité en mutation est important. Le type de comportements observé sur un campus universitaire ou, encore mieux, dans une ville peuplée d'étudiants (65 500 à Grenoble en 2016 selon la Chambre de Commerce et d'Industrie, pour une population totale d'environ 160 000), se rapproche de ces caractéristiques identitaires qui seraient en constante mutation, à travers des *"logiques politiques, institutionnelles et culturelles"* (Lamizet, 2004). La vie d'un campus universitaire ne s'arrête jamais et regroupe une mixité sociale, culturelle et politique importante. À Grenoble, les activités, les regroupements, les associations d'étudiants ne manquent pas ; les événements organisés sont aussi bien des soirées étudiantes classiques que des concerts ou des sorties de ski ou de randonnée. Cette vie universitaire ne se limite pas aux classes sociales privilégiées puisque les coûts sont

réduits pour les étudiants¹⁰. Mais il y a également une forte stimulation intellectuelle à travers des conférences en tous genres, des réunions, des laboratoires de recherches, des syndicats d'étudiants, etc, qui sont tous totalement gratuits. Tous ces éléments créent cette flexibilité, qui fait que chaque étudiant peut facilement naviguer d'un environnement à l'autre, sans se poser de question, à la recherche (ou à la découverte) de nouveaux environnements. Et c'est justement à travers cette liberté intellectuelle que se crée l'identité jeune, que l'étudiant se réfère à ce groupe de personnes ayant la possibilité d'expérimenter tout ce qu'on lui propose.

C'est donc cette identité à laquelle se rattache le parler jeune dont nous parlons. ce sont à la fois la façon de parler et le lexique qui font naître une sorte de cohérence linguistique. Dans n'importe quel environnement cité précédemment, nous retrouvons en effet des façons de parler, des jeux de mots, des expressions, des particularités linguistiques qui font qu'un jeune est capable de ne pas s'identifier à un groupe social ; en effet, ce qui fait la particularité de cette identité jeune, c'est justement, toujours selon Lamizet, cette *"absence d'appartenance"*. C'est un phénomène ample qu'il convient d'observer à travers les yeux de la sociolinguistique de l'urbanisation, mais qui dépasse le cadre de cette étude. Dans cette dernière, ce que nous souhaitons essentiellement montrer, c'est que le parler jeune fait partie de la vie universitaire, puisque les conditions pour sa représentation sont toutes réunies, comme expliqué précédemment. En 1988, Henriette Walter affirmait : *à l'école, on parle français, mais pendant la récréation, c'est en patois qu'on s'adresse à ses camarades"*. Aujourd'hui, on pourrait dire : *"à l'université, on parle français, mais pendant les temps informels, c'est en parler jeune que l'on s'adresse à ses camarades"*. Alors, le parler jeune, nouveau patois ?

¹⁰ L'exemple de Dorian J., 21 ans, étudiant, qui ne reçoit pas d'argent de la part de ses parents. Il travaille 12h par semaine en tant qu'animateur périscolaire, en plus de ses études. Ce revenu, ajouté aux aides de l'état, lui permet de pratiquer un sport sur le campus (judo), d'aller voir des concerts une fois par mois, de prendre une bière avec ses amis de temps en temps. Ajoutons à cela les quelques conférences auxquelles il s'est rendu dans le cadre de sa licence géographie et aménagement. Nous pouvons dire qu'il a une vie active et diversifiée.

1.2 La formation linguistique à distance

Dans cette seconde partie, nous analyserons la partie pédagogique du projet, c'est-à-dire la façon dont nous allons transmettre les savoirs qui auront été sélectionnés. Cette partie sera donc, dans un premier temps, l'occasion de faire un tour d'horizon des principaux dispositifs de formation linguistique à distance existants, pour ensuite se focaliser sur le dispositif qui correspond à notre séquence, afin de présenter sa spécificité.

1.2.1 Les dispositifs de formation linguistique à distance existants

Ici, nous allons essayer d'en savoir plus sur les MOOC, qui sont les dispositifs de formation les plus populaires à l'heure d'aujourd'hui. Mais, dans un second temps, nous verrons que les formations hybrides en langues (FHL) deviennent de plus en plus populaires.

1.2.1.1 Des MOOC aux formations hybrides

Les MOOC (Massive Open Online Courses) sont des formations reposant sur des plateformes internet. On y trouve ainsi des cours sous formes de vidéos, de PowerPoint, de chats, ou d'autres types d'activités diverses et variées. Le rapport officiel du gouvernement français, "La pédagogie numérique : un défi pour l'enseignement supérieur"¹¹, datant de 2015, nous donne des informations intéressantes quant au dynamisme de ce type de formation à distance. Il est dit que, depuis 2011, on observe de manière générale dans l'enseignement supérieur "une très importante accélération de l'usage du numérique". On peut voir le MOOC comme un des outils mis à disposition des universités pour répondre à cette utilisation croissante, et pas comme le déclencheur de cette dynamique. En effet, l'émergence du e-learning (années 1990) ou le développement des Universités Numériques Thématiques (2003) sont des phénomènes qui précèdent la mise en route des MOOC, que le rapport date de 2008. Un des avantages des MOOC est qu'il représente "une offre pédagogique à géométrie variable en fonction des disponibilités et des volontés des participants". Leur flexibilité est donc leur principal atout, d'autant qu'ils

¹¹ <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/154000158.pdf>

*"s'adressent aux jeunes comme aux moins jeunes, d'autant qu'il n'y a pas besoin d'être inscrit à l'université pour y participer"*¹². On constate ici que les MOOC ne sont donc pas limités au contexte universitaire, ils concernent aujourd'hui d'innombrables domaines. Sur le site mooc-francophone.com, qui répertorie une bonne partie des MOOC francophones, on observe de nombreuses catégories : les arts et la littérature, le développement personnel, en passant par l'économie et la finance, pour aller jusqu'à trouver un MOOC de santé proposant de développer ses connaissances sur l'hémophilie mineure. Tout cela nous amène vers le fait que ce dispositif de formation est aujourd'hui universel, et qu'il s'est adapté à tous les domaines possibles. Cela est-il la preuve d'une efficacité à toute épreuve ou bien d'un manque de spécialisation ? Toujours est-il que les MOOC sont aujourd'hui très populaire. Dans le domaine de la formation linguistique, cela est un peu moins vrai. Matthieu Cisel¹³, sur son blog¹⁴, affirmait par exemple en 2013 que *"les rares MOOC de langues qui ont eu lieu ce sont déroulés à la périphérie du mouvement."* Aujourd'hui, en 2017, on trouve en cependant facilement, notamment dans le domaine du FLE. Par exemple, le MOOC *"Paroles de FLE"*¹⁵, porté par des enseignants-chercheurs de l'université de Nantes, ou encore le MOOC de l'Association pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA), traduit en 4 langues et destiné à l'accompagnement des migrants arrivant sur le territoire français. On peut donc trouver des MOOC pour l'apprentissage du FLE, mais également du côté de l'enseignement du FLE. Ainsi, en novembre 2015, s'est ouvert un MOOC dédié à tous ceux ayant un intérêt pour la question de l'enseignement, particulièrement des langues, avec le numérique¹⁶. Ce projet, porté par des enseignants-chercheurs de l'université de Grenoble, prouve que le champ d'action des MOOC s'élargit chaque jour.

On peut cependant logiquement penser que les MOOC pas remplacer totalement un cursus complet, encore moins chez les étudiants. Ils ne jouissent pas d'une reconnaissance très élevée dans le domaine universitaire, malgré le fait qu'ils demandent à l'étudiant un investissement conséquent. Mathieu Cisel pose alors une réflexion intéressante à ce propos :

¹² <http://www.studyrama.com/formations/filieres/universite/qu-est-ce-qu-un-mooc-91431>

¹³ Docteur en sciences de l'éducation, auteur d'une thèse ayant pour objectif "de mieux appréhender les motivations des concepteurs et des utilisateurs de MOOC pour identifier d'éventuelles divergences de représentation, sources de décrochage."

¹⁴ <http://blog.educpros.fr/matthieu-cisel/>

¹⁵ <https://www.fun-mooc.fr/courses/univnantes/31001S02/session02/about>

¹⁶ <https://www.fun-mooc.fr/courses/ENSCachan/20006S02/session02/about>

"De la même manière que l'enthousiasme pour le e-learning du début des années 2000 a conduit à un retour vers l'hybridation en formation, l'enthousiasme pour les MOOC doit être suivi d'une réflexion sur l'intégration au sein des cursus, je ne le dirai jamais assez." (Cisel 2017)

Cette intégration au sein des cursus découle aujourd'hui vers une alternation entre les formations en présentiel et les formations à distance, dans une logique de complémentarité. C'est ce dont allons parler maintenant à travers des formations hybrides en langues (FHL).

1.2.1.2 Origines et principes des FHL

De quoi parle-t-on lorsqu'on évoque le terme de formation hybride en langues ? Il faut préciser qu'on se concentre avant tout sur l'apprentissage d'une langue, bien sûr. Le fondement des FHL, c'est de *"mettre à profit le numérique tout en maintenant une forte présence humaine"* (Nissen 2014). En voici une définition plus précise :

"Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement techno-pédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation." (Charlier et al., 2006 : 481)

Parmi des exemples de FHL dans l'apprentissage de langues étrangères, on peut citer deux exemples retenus par Elke Nissen dans son article datant de 2014. Ces deux formations, "Studentenleben in Deutschland" (Nissen 2014) et "Enforce" (Tea et Carrière-Lorrenzonn 2012) ont été conçues pour des étudiants de l'université de Grenoble, respectivement pour l'enseignement de l'allemand (niveau B1.2/B2.1) et de l'anglais (niveau B1/B2). Une des particularités de la première citée est la présence d'une partie métacognitive. Le but est que l'apprenant s'interroge sur sa propre pratique : Qu'est-ce que je fais ? Comment cela va-t-il m'aider à apprendre une langue ? Cela se traduit par la réalisation d'un journal de bord. Dans la deuxième FHL, il existe une première séance en présentiel, dans le but de présenter la formation. S'en suit une alternance de séances entre présentiel et distanciel, à travers la réalisation de tâches qui n'ont pas forcément de relations les unes avec les autres. À chaque fois, on mise donc sur la complémentarité de deux façons d'apprendre. Plusieurs raisons peuvent expliquer l'apparition des FHL, et

notamment des raisons pratiques de centration sur les besoins de l'apprenant. Avec le fonctionnement hybride, chacun peut travailler à son rythme (dans le respect, tout de même, d'un calendrier préétabli). Cela permet donc de surmonter certaines contraintes personnelles ou professionnelles qui pouvaient auparavant perturber la participation d'apprenants aux cours de langue. Il répond également à une demande d'augmentation du temps de travail langagier ; il existe toujours une partie d'apprenants soucieux de maximiser leur progression en étant très demandeur de devoirs et d'exercices supplémentaires. Mais les FHL permettent également de proposer des contenus et des ressources variées aux apprenants, et notamment des documents authentiques, chose souvent plébiscitée par les apprenants. L'objectif de ces formations est de *"mettre à profit et partager des ressources pédagogiques et numériques"*, comme l'a dit Elke Nissen lors d'une conférence à l'université de Montpellier en 2013¹⁷.

1.2.2 Spécificité de la séquence

Dans cette seconde sous-partie, nous nous concentrerons sur le format de notre dispositif de formation : la séquence à distance. Pourquoi avoir choisi ce terme à la place de FHL ? C'est ce que nous verrons dans un premier temps, avant de voir les enjeux qu'engendrent cette séquence.

1.2.2.1 Entre le MOOC et la FHL

Depuis l'introduction, nous constatons que l'objet final de cette étude est appelé "séquence à distance". Pourquoi avoir choisi ce terme ? Aucun des deux dispositifs précédemment vus ne répond exactement aux caractéristiques de notre séquence ; ou plutôt, c'est un mélange des deux. En effet, cette séquence n'a pas la prétention de prendre le titre de MOOC, à travers la courte période temporelle destinée à sa création et donc le fait qu'elle ne représente pas à elle seule un cours complet. D'un autre côté, elle n'est pas encore intégrée dans un cursus de formation, ni destinée à être utilisée dans un scénario d'alternance présentiel/distanciel. Le terme "séquence à distance" permet ainsi de la situer sur un chemin entre le MOOC et la FHL. Regardons plus précisément quelles sont alors les caractéristiques qu'elle reprend des deux dispositifs de base.

¹⁷ https://www.canal-u.tv/video/um3/les_specificites_des_formations_hybrides_en_langues.13819

On peut commencer par parler de l'unilatéralité des types de séances : à distance. De ce côté, elle se rapproche donc d'un MOOC, puisque les FHL misent sur la complémentarité du présentiel et du distanciel. Autre caractéristique que cette séquence à distance partage avec ce dispositif, c'est bien sûr la variété des ressources et des contenus mis à disposition. Cela va dans le sens de l'adaptation aux besoins des apprenants, qui reste la clé de voûte du MOOC. L'interaction en ligne est un facteur très important, que ce soit du côté des MOOC ou des FHL, et c'est aussi un objectif central pour la séquence. Parmi les FHL évoquées précédemment, on constate que les tâches à réaliser au long de la formation n'ont pas de lien les unes avec les autres. Au contraire, dans la séquence, nous allons tenter de mettre en place une certaine logique entre les unités. Cette logique suivra la journée typique d'un étudiant étranger en France, le but étant de rendre la séquence plus facilement recevable et assimilable par l'apprenant.

1.2.2.2 Enjeux de la séquence

Un des objectifs avoués de cette séquence est également d'essayer de développer l'autonomie de l'apprenant. Dans le cadre des FHL, Nissen cite différents types d'autonomie qui peuvent être mis en avant. Parmi eux, trois nous intéressent particulièrement dans le cadre de cette séquence. Il s'agit de l'autonomie d'ordre technique, cognitif et social. La première, car nous essaierons, au fil du cours, de développer la connaissance et la maîtrise de l'outil informatique pour les apprenants, en intégrant différents types d'activités, et en essayant de les faire intervenir de différentes façons. La deuxième, puisque nous souhaitons amener l'apprenant à la reprise et à la mise en relation des contenus qui lui seront transmis. Il verra en effet certains savoirs qui se recoupent dans différentes unités. La tâche de production orale finale est également censée regrouper les différentes connaissances reçues. Enfin, l'autonomie d'ordre social, parce que nous tenterons, grâce à cette séquence, de le faire devenir un *"locuteur dans une communauté"* (Pélissier & Qotb 2012). Tout cela implique évidemment le rôle de l'enseignant, que l'on pourrait également appeler tuteur dans cette configuration .

Au final, cette séquence est atypique surtout parce qu'elle est en train de se créer. Elle n'est intégrée dans aucun cours présentiel et n'est pas suffisamment armée pour représenter un cours à elle-seul. Le principal enjeu de cette recherche est donc de tester, d'observer, d'analyser tout ce qui sera mis en œuvre. Mais l'idée de départ serait de

l'intégrer à un cours de langue classique, sous la forme d'un "module complémentaire", destiné à des étudiants allant vivre en France.

Partie 2 :

Contextualisation

2.1 Projet et objectifs

Cette partie a pour objectif de contextualiser ce projet, pour en comprendre les tenants et les aboutissants, et ainsi percevoir de manière plus claire les différentes réflexions qui m'ont mené jusqu'à cette recherche axée sur la séquence à distance. Nous verrons dans un premier temps quelle a été ma réflexion de départ, et comment l'idée a cheminé ensuite. Enfin, nous regarderons comment le projet a été défini par rapport aux possibilités et aux contraintes temporelles de ce master.

2.1.1 Réflexion de départ

À l'intérieur de ce projet, deux éléments se complètent : il y a d'un côté la partie orientée vers la variation langagière, et de l'autre, celle dirigée vers les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC).

Concernant la première facette du projet, l'idée fait suite à plusieurs expériences vécues. Tout d'abord, j'ai pu constater, en apprenant la langue portugaise ici en immersion au Brésil entre juin et août 2015, que la variation langagière est partie prenante du quotidien des natifs. Nombreux sont mes souvenirs où j'apprenais de nouvelles formes principalement oralisées en les côtoyant. Cependant, le processus de reconnaissance de cette forme orale fut très souvent frustrant : la forme orale intervient dans une conversation et on est obligé de couper cette dernière pour en prendre conscience, parfois en se la faisant expliquer. Je me suis ainsi senti plusieurs fois mal à l'aise en étant obligé d'interrompre une communication. Ensuite, il y a bien sûr mon expérience de français natif ayant un cercle d'amis utilisant sans cesse des expressions jouant avec la langue. Le verlan, par exemple, est quelque chose que mes amis et moi-même utilisons énormément ; mais nous utilisons également toutes sortes de procédés linguistiques qui sont très différents de ce qu'un locuteur non-natif apprend en suivant un parcours d'apprentissage "classique". À travers cela, comment réagirait un étudiant étranger, en phase d'apprentissage du français et se retrouvant au milieu de mes amis qui utilisent cette variation langagière très régulièrement ? Serait-il mieux préparé s'il avait suivi au préalable une formation lui permettant de prendre connaissance des différents procédés linguistiques utilisés ? Enfin, il y eu cette observation de classe de FLE au Centre Universitaire d'Études Françaises (CUEF) de Grenoble, en Janvier

2015, dans le cadre de la première année de master. Au fur et à mesure de la semaine d'observation, plusieurs échanges entre les apprenants et les enseignantes ont soulevé en moi des interrogations: sur quoi l'enseignant se base-t-il pour juger de la validité ou non d'une prononciation ? De la justesse ou non d'une formulation écrite ? Selon moi, ce qui est compréhensible et permet de communiquer est valide. Ce phénomène que l'on appelle la variation langagière et qui fait partie du quotidien des natifs, pourquoi ne pourrait-on pas l'accepter en classe de FLE ? Quels sont les éléments qui l'empêchent ? Plus précisément, grâce à cette observation et à mon expérience personnelle, ces différents français ont l'air socialement très présents, alors comment les intégrer en classe de FLE ? J'ai alors décidé de rédiger mon rapport d'observation de première année sur le thème de la variation. À partir de ces trois expériences, j'ai développé un intérêt particulier pour cette thématique, et je souhaitais donc la développer de nouveau lors de ma deuxième année.

La deuxième facette du projet est en relation avec les nouvelles technologies. Étant sensible à l'arrivée de nouveaux outils dans l'enseignement des langues, c'est le cours de Thierry Soubrié, lors du deuxième semestre de la première année de master, qui m'a poussé à introduire les nouvelles technologies dans mon projet de deuxième année. Intitulé "Intégration des Technologies de l'Information et de la Communication", ce cours nous a permis de prendre conscience du rôle que pouvaient avoir ces nouveaux outils à la disposition des enseignants. Lui-même basé sur une alternance entre le présentiel et le distanciel¹⁸, ce cours m'a complètement ouvert sur l'utilisation de tels outils en classe de FLE. Nous avons développé des compétences dans la création d'activités de FLE à partir de sites internet, de logiciels, mais également réalisé un rapport de réflexion personnelle autour de ce qui m'a poussé à associer cette expérience avec cette envie de créer un matériel pédagogique capable de faire connaître la variation langagière du français. C'est aussi le désir de proposer une utilisation raisonnée des TIC qui m'a donné envie de me lancer dans ce projet, que nous allons maintenant regarder avec plus de précision.

2.1.2 Définition du projet

À partir de cette idée que j'ai décidé de nommer "séquence à distance", il me fallait cependant avoir la certitude que cela pourrait être utile à des étudiants de FLE s'apprêtant à

¹⁸ <https://alsic.revues.org/385>

partir étudier en France. Pour cela, j'ai conçu un questionnaire tournant autour du sujet de la variation langagière à mes camarades de deuxième année de master FLE. En analysant les réponses données par les apprenants de Grenoble et en observant la présence de la variation langagière dans un manuel de FLE, mais aussi en proposant de tester mon projet auprès d'apprenants de l'université de Curitiba, j'aurais ainsi la possibilité d'affirmer ou d'infirmer mes hypothèses, qui sont les suivantes :

- L'apprenant étranger est sensible et réceptif à la variation langagière des jeunes en France.
- Les manuels de FLE ne prennent que très peu en compte la variation langagière.
- L'apprenant est intéressé par l'enseignement des langues à distance.

Par conséquent, afin que la finalité de ce projet soit le plus adapté possible aux attentes des étudiants étrangers, j'ai mis en place, avec l'aide de Francisco Calvo Del Olmo, mon directeur de recherche à Curitiba, un cours d'extension qui m'a permis de tester les contenus des différentes activités prévues. Le cours s'est déroulé de Mars à Mai, à raison de 2h par semaine. Ce cours d'extension est évoqué plus tard dans cette partie.

Il y a donc divers objectifs à travers ce projet, que nous avons déjà en partie évoqués lors de l'introduction, mais qu'il est bon de rappeler ici. L'objectif fondamental est donc d'aborder la variation langagière du français, en France, dans un contexte universitaire, afin de la conscientiser chez l'apprenant pour qu'il s'en imprègne plus facilement une fois dans ce contexte. Un autre objectif central est celui de développer la charge culturelle des mots, à travers une prise de conscience interculturelle et une ouverture à la diversité des contextes lors de la pratique d'une langue. Enfin, la prise en main des nouvelles technologies est également un objectif essentiel, dans un univers universitaire toujours plus tourné vers les TIC. Un point important de cette séquence réside dans le fait que l'objectif communicatif est tournée majoritairement vers la compréhension orale, écrite et la production écrite. La production orale sera elle abordée dans le cadre de la tâche finale de la séquence.

2.2 Contexte du stage

Dans cette partie, nous allons évoquer, dans un premier temps, le stage que j'ai réalisé du mois d'Août 2016 jusqu'au mois de Juin 2017, pour ensuite parler du cours d'extension qui a été mis en place à partir de Mars 2017.

2.2.1 Attentes préalables et réalité du stage

Lors de notre première année de master à Grenoble, nous avons eu la chance de rencontrer quelques professeurs de Curitiba à l'occasion d'une réunion pour préparer notre deuxième année. Suite aux échanges, notamment autour du stage que nous allions effectuer, il était ressorti que nous enseignerions le français à des apprenants faisant partie du programme "*Idiomas Sem Fronteiras*"¹⁹, lui-même inclus dans le programme "*Ciências Sem Fronteiras*"²⁰ (programmes détaillés à la fin de cette sous-partie). Cela correspondait donc totalement au public que je visais avec cette séquence, i.e des étudiants ayant le désir d'étudier en France. Malheureusement, plusieurs événements, et particulièrement la situation économique et politique du Brésil, a modifié la situation. Il est en effet aujourd'hui très compliqué d'obtenir une bourse pour effectuer ses études à l'étranger. Cette réalité, nous l'avons découverte à notre arrivée ici. Nous espérions également avoir deux classes, mais nous n'en avons obtenue qu'une seule au final. C'est le professeur José Carlos Moreira qui était le responsable de la section de français de ce programme, et c'est donc avec lui que nous avons préparé ce semestre. Les apprenants auxquels j'ai eu la chance d'enseigner le français dans le cadre du programme "*Francês sem fronteiras*" du mois d'août à celui de décembre 2016 ont fait preuve d'une grande motivation. Il y avait des apprenants de tout âge et de tous horizons, avec des niveaux de français hétéroclites. Cette diversité a été très bénéfique pour la progression du cours et pour ma propre expérience. De plus, j'ai eu une certaine liberté dans la construction des cours, ce qui m'a permis d'améliorer mon organisation et ma créativité.

Pendant le deuxième semestre, c'est-à-dire à partir du mois de mars 2017, j'ai eu la chance d'enseigner le français au CELIN (institution décrite à la fin de cette sous-partie). De

¹⁹ Langues sans frontières

²⁰ Sciences sans frontières

plus, j'ai pu obtenir une deuxième classe, d'un niveau supérieur, me permettant ainsi de travailler avec un autre type de public. Cette expérience fut aussi intéressante que la première. Même si la liberté de construction des cours peut être vu comme un avantage, il est aussi rassurant, étant encore un professeur novice, de pouvoir s'appuyer sur une structure expérimentée et un corps enseignant présent. Chaque semaine, j'envoyais donc la construction de mes différents cours à Claudia Daher, responsable du français au CELIN mais aussi de la licence de Français de l'Université Fédérale de Curitiba. Elle a pu ainsi me conforter dans la construction de mes cours et m'apporter son expérience et son expertise lorsque je doutais. J'ai également pu approcher le fonctionnement d'une licence (*graduação*) de français dans un contexte universitaire au Brésil.

Le programme "*Idiomas sem fronteiras*"

Ce programme prend part à la politique linguistique du gouvernement brésilien. Il a pour but de promouvoir l'apprentissage de langues étrangères dans l'enseignement supérieur brésilien, en vue de développer son internationalisation et permettre à des étudiants brésiliens d'étudier à l'étranger. Représentant un complément au programme "*Ciências sem fronteiras*", qui cherche à consolider, étendre et internationaliser la compétitivité brésilienne à travers l'allocation de bourses d'études, le programme "*Idiomas sem fronteiras*" existe depuis l'année 2012²¹. Il agit à travers 3 champs d'actions : la formation de professeurs de langues en formation, comme cela est mon cas, les cours de langue étrangère gratuits aux étudiants et salariés des universités, et des certificats d'aptitudes en langue permettant d'aller étudier à l'étranger. En janvier 2017, ce sont au total 6 langues qui étaient proposées, soit par des cours en présentiel, soit par des cours on-line : l'allemand, l'italien, le japonais, l'anglais, l'espagnol et le français. À Curitiba, la gestion de ce programme était effectuée dans les bâtiments de l'université de Curitiba. Un bureau lui était dédié, où nous pouvions travailler, préparer nos cours, utiliser les ordinateurs ou les livres à notre disposition, et il y avait toujours une personne disponible pour répondre à nos interrogations ou doutes concernant les cours.

Le Centre de Langue et d'Intercompréhension (CELIN)

²¹ <http://www.capes.gov.br/component/content/article/161-bolsas-e-programas-no-exterior/8191-ciencia-sem-fronteiras?Itemid=713>

Né en 1995, le CELIN est un espace dédié à la formation continue pour des apprenants du cours de Lettres de l'Université Fédérale du Paraná (UFPR) et qui propose au public des cours de 18 langues²² différentes, en plus de divers cours littéraires de toutes sortes (il existe, par exemple, un cours de création littéraire). Il existe 3 antennes à Curitiba, 3 lieux différents où se déroulent les cours. C'est donc un organe supplémentaire du secteur de Sciences Humaines, Lettres et Arts de l'UFPR qui a autant pour objectif de proposer une continuation des études aux étudiants de l'UFPR que de diffuser des langues du monde aux habitants de Curitiba.

2.2.2 Cours d'extension

Au vu des incertitudes liées au stage, et donc à l'impossibilité de mettre en place une sorte de séquence-test avec les apprenants du CELIN lors du deuxième semestre, j'ai donc décidé d'ouvrir un cours d'extension à partir d'avril 2017. Avec l'aide de Francisco Calvo Del Olmo, mon tuteur à Curitiba, nous avons préparé, dès le mois de décembre, la mise en place de ce cours d'extension. C'est un cours complémentaire, gratuit et ouvert à tout étudiant ou personnel de l'université possédant, au minimum, un niveau de français que j'ai défini sous le terme d'"intermédiaire". Pour une durée de 6 semaines, à raison de 2h par semaine, j'ai donc pu tester les activités que je continuais de créer chaque semaine, en les adaptant ainsi aux remarques faites par les étudiants lors de ces cours. Au total, ce sont 7 apprenants qui se sont inscrits à ce cours, qui s'est déroulé dans une salle totalement équipée en ordinateurs ; un confort non-négligeable pour travailler dans un environnement agréable.

La mise en place de ce cours d'extension avait pour objectif de vérifier certains critères de la séquence. Le premier critère qu'il s'agissait d'observer, c'était la recevabilité des contenus enseignés. D'un côté, je questionnais donc les apprenants, tout au long du déroulement de l'activité, afin d'obtenir leur avis sur la difficulté de l'unité, mais également sur la pertinence des mots ou des expressions qu'ils venaient de voir. D'un autre côté, je les interrogeais, de la même façon, à propos des deux interfaces utilisées pour la séquence : Edmodo et Learning Apps (voir partie 3.1). Je leur demandais ainsi s'ils avaient rencontré des difficultés pour accéder au contenu, s'ils avaient eu des doutes quant au déroulement chronologique des activités, ou tout simplement s'ils avaient vu des "coquilles" à l'intérieur même des activités.

²² Anglais, allemand, chinois, ukrainien, espéranto, espagnol, portugais, français, arabe, hébreux, hollandais, grec moderne et ancien, latin, italien, japonais, polonais, russe.

Le deuxième critère que je souhaitais vérifier était celui de l'utilité de la séquence en règle générale. À la fin de chaque cours, je cherchais donc à savoir premièrement s'ils avaient apprécié l'activité de manière générale, autant sur la forme que sur le fond, c'est-à-dire aussi bien sur l'esthétique que sur les contenus. Par exemple, je vérifiais, à l'oral, s'ils avaient pu mémoriser quelques mots ou expressions. Mais je leur demandais surtout s'ils pensaient réutiliser ces contenus dans le futur.

Les résultats de ce cours d'extension sont à consulter dans la partie 4.2. Mais, avant toute chose, ce cours d'extension était pour moi le moyen de me rassurer et de vérifier que cette séquence avait bien lieu d'être, et qu'elle intéressait des apprenants de français langue étrangère. Ce serait aussi une façon de faire la évoluer, à court ou moyen terme, en l'adaptant, en fonction des observations pendant le cours mais aussi des retours des apprenants, à travers un questionnaire envoyé après la fin du cours.

2.3 Recherches préalables

2.3.1 Questionnaire aux étudiants de Master FLE de l'université de Grenoble

Ce questionnaire a été distribué à travers un groupe Facebook dénommé "M2 FLE", réunissant des étudiants de l'Université Grenoble-Alpes, évoluant dans le master Français Langue Étrangère, deuxième année. J'ai étudié avec ces étudiants lors de ma première année, ce sont donc des personnes que je connais relativement bien. J'ai posté ce questionnaire deux fois, une première le 20 octobre et une deuxième le 4 novembre, afin de relancer ceux qui n'auraient pas vu la première tentative. 14 réponses ont été obtenues au total.

Public ciblé :

En diffusant ce questionnaire sur le groupe facebook composé d'étudiants en master FLE à l'UGA (Grenoble), je souhaitais m'adresser à un public ayant déjà une expérience de vie dans un environnement universitaire français. Comme le montre les résultats, les apprenants qui ont répondu vivent en France en moyenne depuis 1 an et demi (la majeure partie des résultats varie entre 1 an et 2 ans). De plus, ils sont tous étudiants en deuxième année de master FLE et ont donc un niveau avancé de français (C1 pour 85.6% des réponses). À travers ces deux caractéristiques, on peut légitimement penser qu'ils possèdent un regard plus ou moins affiné sur la langue française et son utilisation en contexte universitaire. Parmi les 14 répondants, 13 ont entre 23 et 29 ans. Nous avons donc à faire à un public jeune et étudiant dans un contexte universitaire. Cela correspond au public qui est ciblé par la séquence. Le cœur de cible est donc respecté.

Objectif du questionnaire :

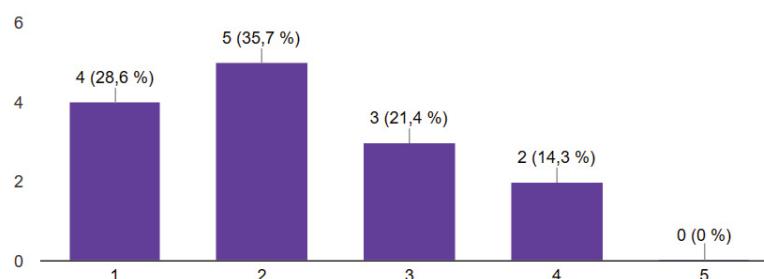
L'objectif recherché était de prouver qu'une séquence didactique telle que celle que je souhaite développer a un réel intérêt pour des apprenants qui sont amenés à voyager ou étudier en France. En faisant part des difficultés qu'ils ont éprouvées/éprouvent par rapport à la compréhension du français oral, ils justifient l'utilité d'une séquence permettant d'avoir une approche de la variation langagière du français. Le fait de constater s'ils sont conscients et s'ils connaissent des spécificités de l'oral telles que le verlan sont également un moyen de prouver qu'ils sont au contact de ces phénomènes en évoluant sur un campus universitaire.

Résultats obtenus par rapport à l'objectif recherché :

Venons-en à l'analyse des résultats en relation avec la spécificité de la langue française. Premièrement, lorsque l'on demande si les étudiants perçoivent une différence entre le français écrit et le français oral, la réponse est unanime en faveur du "oui". Cela n'est, en soi, pas une surprise. Cependant, quand on leur demande si le français qu'ils ont appris à l'école ressemble à celui qu'ils pratiquent au quotidien, la réponse dominante n'est pas aussi tranchée. Sur une échelle de (1) à (5), la note la plus basse représentant une similarité totale entre le français "appris" et le français "pratiqué", les réponses s'étalent entre le (2) et le (5), avec 5 réponses pour une similarité moyenne (3) entre le français de l'école et celui de la rue. Maintenant, en précisant les questions vers le langage spécifique que pourraient avoir les jeunes français, la réponse est prononcée en faveur du oui (1). 9 étudiants sur 14 répondent (1) ou (2) sur une échelle de 1 à 5.

Pour vous, les jeunes français que vous connaissez ont-ils une façon de s'exprimer particulière, spéciale ?

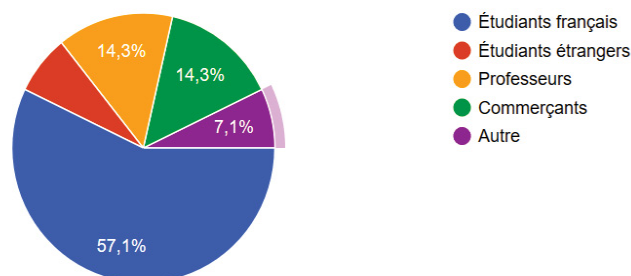
(14 réponses)



Quand on cherche à savoir avec quel type de personnes les répondants ont le plus de difficultés à communiquer en tant qu'étudiants, ils s'orientent majoritairement (57.1%) vers les étudiants français. Alors, en leur demandant s'ils connaissent certaines particularités de la façon dont les jeunes français parlent, deux exemples ressortent plusieurs fois : "meuf" (6 fois), "mec" (4 fois), "chelou" (2 fois). De nombreux autres mots sont cités une seule fois : "ouf", "pécho", "relou", "ouf" et d'autres exemples d'expressions utilisées par les jeunes comme "que dalle" ou "taf".

Avec quel type de personne avez-vous le plus de difficultés pour communiquer ?

(14 réponses)



Enfin, les deux dernières questions interrogent les étudiants sur ce que représente le verlan pour eux. Ils répondent tous que le verlan est l'inversement des syllabes d'un mot qui est utilisé par les jeunes français. De plus, ils sont tous capables de donner un ou plusieurs exemples de verlan : "teuf", "meuf", "pécho", "zarbi" sont parmi les plus cités.

Conclusion :

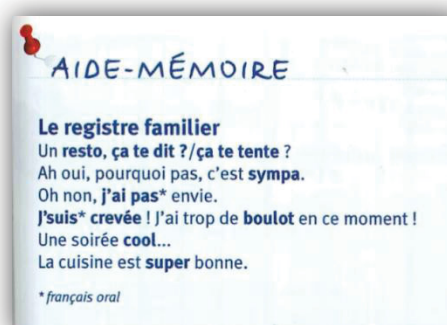
Que peut-on tirer d'un tel questionnaire ? Que traduisent les réponses données ? L'échantillon n'est certes pas très important, mais le respect exact du cœur de cible donne un poids conséquent aux réponses obtenues. Pour commencer, on peut penser que les étudiants, lors de leur apprentissage du français, ont déjà eu une approche d'une certaine façon de parler, orale et pratiquée par les plus jeunes générations. Ils ne voient pas en effet une énorme différence entre le français "appris" et le français "pratiqué". Cela ne les empêche pas de remarquer des pratiques particulières de la part des jeunes français ; ils prouvent ici que cette variation existe dans le milieu universitaire, puisque c'est aussi avec les étudiants français qu'ils affirment avoir le plus de difficultés à communiquer.

Naturellement, les répondants sont capables d'évoquer des mots de verlan, ou des expressions du registre familier utilisé par les jeunes étudiants français : ils sont au contact de cette variation et sont aptes à la reconnaître. Pour finir de manière plus précise, on constate que le verlan est un langage qu'ils connaissent, dès lors qu'ils nous donnent des exemples précis. Ce qui est intéressant également, c'est qu'ils sont également capables de l'expliquer ; on pourrait alors penser qu'ils l'utilisent également, ce qui aurait pu faire l'objet d'une question supplémentaire.

2.3.2 La présence de la variation dans un manuel de FLE

En ce qui concerne les recherches préalables, il est intéressant de voir ce qui existe déjà dans les manuels de FLE par rapport à la variation langagière. Cela a deux objectifs distincts : le premier, c'est celui d'analyser ce qui existe déjà, pour ne pas reproduire l'enseignement de contenus qui seraient par ailleurs déjà transmis dans des manuels de FLE utilisés lors de cours en présentiel. Le deuxième objectif, c'est de prouver, une fois de plus, la pertinence d'une telle séquence. S'il n'existe aucune opportunité pour des apprenants de FLE d'avoir affaire à la variation langagière du français, que ce soit par plaisir, par besoin ou par curiosité, le projet de création d'une telle séquence prend tout de suite plus de sens. À Curitiba, dans les deux environnements d'enseignement du français que j'ai pu côtoyer (à la fois au CELIN et dans le cadre du programme *Francês Sem Fronteiras*), la méthode qui est utilisée ou préconisée est Alter Ego. Utilisons ce contexte et regardons quelle est la place de la variation dans un manuel comme celui-ci, qui était, dans ce cadre, soit le niveau A1, soit le niveau A2 du manuel.

Concernant le manuel Alter Ego +1, qui correspond au niveau A1 du CECR, on remarque déjà, dans le tableau des contenus, quelques titres qui nous laisse penser à l'introduction de la variation. Parmi les objectifs linguistiques, la leçon 1 du dossier 1 contient "les formules de salutations formelles et informelles". On constate déjà une distinction entre le formel et l'informel. On voit plus tard, pour la leçon 2 du dossier 4 et la leçon 2 du dossier 8, que le registre familial est abordé dans le lexique. En allant analyser ces deux leçons dans le livre, on voit, en effet, que quelques mots et expressions du registre familial sont enseignés aux apprenants. À la suite du dialogue page 159, l'aide-mémoire ci-dessus est proposé aux apprenants. À la suite de deux questions afin d'identifier la situation du dialogue, c'est le seul élément qui est apporté à propos de la variation langagière. On reste sur la variable du registre sans développer l'importance du contexte lors d'un exercice supplémentaire par exemple. Autre point intéressant, c'est le travail autour du "langage sms" page 84. On y observe un écran de téléphone avec un dialogue écrit entre deux amis (voir ci-dessous). Certains termes qui seront travaillés durant la séquence s'y trouvent, comme les troncations



"ciné" ou "resto". Mis à part un exercice qui réutilise les mots précédemment évoqués, le manuel ne développe pas plus cette facette du langage des jeunes. Regardons donc dans le lexique thématique du manuel, pour voir comment tous ces mots sont catégorisés. On voit apparaître les troncations "ciné", "expo", "sympa", mais aussi le mot "boulot" qui désigne le travail, ainsi que les adjectifs "cool" ou "crevé", ou encore l'expression "un rythme d'enfer". La totalité sont présentés comme faisant partie du registre familier, grâce à l'ajout de l'élément "(fam.)" après le mot. Enfin, pour terminer cette analyse du manuel par rapport à la variation langagière, on voit la présence de quelques mots tels que "apéro", "coloc" ou encore "frigo" (qui est en fait le nom d'une marque utilisé pour désigner un réfrigérateur) dans un dialogue oral, page 180 et 183, dans la leçon 3 du dossier 9, à la fin du livre.



Regardons maintenant le manuel correspondant au niveau A2, Alter Ego +2. En analysant le lexique thématique, on remarque que le nombre de mots appartenant au registre familier est beaucoup plus élevé. On trouve plus d'expressions, telles que "se prendre pour une lumière", "faire une gaffe" ou encore "se prendre une (grosse) claque". Cependant, aucun exemple du langage des jeunes, comme le verlan par exemple. Dans le tableau des contenus, on observe quelques leçons abordant des sujets qui seront également traités dans le cours d'extension. Le dossier 2 est dédié à la vie active : on y parle donc de la vie universitaire et de la recherche d'un travail, deux thèmes abordés dans la séquence.

Dossier 2 Vers la vie active					
1 p. 34 à 37	Le programme Erasmus Les stages d'étudiants	<ul style="list-style-type: none"> Raconter une expérience universitaire Raconter une expérience professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> Le plus-que-parfait Les adverbes : formation des adverbes réguliers et irréguliers (-amment / -emment) 	<ul style="list-style-type: none"> Termes liés aux études Termes liés à l'expérience professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> Prononciation des adverbes en -ment Phonie-graphie : la graphie -en prononcée [ɑ̃] ou non prononcée
2 p. 38 à 41	La recherche d'emploi et la présentation en situation professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> Rechercher un emploi : comprendre une annonce, indiquer les qualités pour le poste Postuler pour un emploi : rédiger un CV et un mail de motivation ; se présenter en contexte professionnel et expliquer son parcours 	<ul style="list-style-type: none"> Les marqueurs temporels (2) : depuis, pendant, il y a (rappel) ; pour + durée 	<ul style="list-style-type: none"> Termes liés à la recherche d'emploi et à l'entreprise Termes liés au descriptif d'un emploi et aux qualités professionnelles Formules du mail / de la lettre de motivation 	<ul style="list-style-type: none"> Prononciation des sigles et acronymes Phonie-graphie : homophonie : lettres de l'alphabet / mots dans les SMS
3 p. 42 à 45	Les entretiens d'embauche	<ul style="list-style-type: none"> Donner des conseils, mettre en garde Indiquer des changements nécessaires 	<ul style="list-style-type: none"> Les structures pour exprimer le conseil : impératif, devoir + infinitif, si + présent / futur, si + présent / impératif, il faut que + subjonctif Le subjonctif pour exprimer la nécessité : formation des verbes réguliers et irréguliers 	<ul style="list-style-type: none"> Quelques formules impersonnelles pour exprimer la nécessité : il est important / essentiel de / que... 	<ul style="list-style-type: none"> Registres de langue Intonation : conseil ou ordre Prononciation du subjonctif Phonie-graphie : prononciation de / et y selon le contexte graphique
Carnet de voyage	Le système éducatif en France	Découvrir le système éducatif français et identifier les similitudes et les différences avec celui de son propre pays Comprendre un article concernant un jeune français et repérer son parcours scolaire dans le système éducatif			
Projet	Réaliser des fiches pour un forum de découverte des métiers	<ul style="list-style-type: none"> Tâche 1 : Déterminer le panel des métiers à présenter Tâche 2 : Élaborer la présentation d'un métier Tâche 3 : Rédiger la partie « conseils » de la fiche métier 			

Le dossier 2 du manuel Alter Ego +2 : des sujets repris dans la séquence à distance.

Ensuite, on remarque dans le dossier 7 un travail sur le sens littéral et figuré. En y regardant de plus près, ce sont des expressions que l'on pourrait qualifier de "typiques", ou "traditionnelles" qui sont travaillées.

On trouve par exemple l'expression "avoir plusieurs cordes à son arc", ou "plaquer quelqu'un". Cela peut expliquer le fait que l'on trouve dans le lexique thématique un plus grand

nombre d'expressions catégorisées comme étant "familières". Aucune trace d'expressions utilisées par les jeunes. Les registres de langue, il en est encore question dans la leçon 3 du 2ème dossier. C'est un travail phonétique afin que l'apprenant repère les différences orales entre un registre familier et les autres types de registres.

L'objectif de cette étude des deux manuels utilisés dans les contextes dans lesquels j'ai évolué à Curitiba était de voir quelle approche était faite de la variation langagière. Elle apparaît, à travers des phénomènes tels que la troncation ("resto", "ciné", etc.) ou la polysémie (des expressions telles que "plaquer quelqu'un"). Cependant, elle est étudiée en surface dans ces manuels. Sans que cela ne soit une critique négative, puisqu'il y a un programme à respecter et que tout ne peut pas être développé totalement, il semble qu'une séquence à distance se penchant davantage sur la variation langagière pourrait apporter un

6 Phonétique 24-25

a) Écoutez les deux énoncés. À chaque fois, identifiez le registre familier.

b) D'après l'intonation, précisez si les phrases sont des conseils ou des ordres.

plus au programme présenté dans un manuel tel qu'Alter Ego. On peut observer un rapprochement entre le deuxième manuel (Alter Ego +2, consacré au niveau A2) et la séquence, au niveau des thèmes abordés dans le dossier 2, traitant de la "vie active" (vie universitaire et recherche de travail).

Partie 3 :

Construction

de la séquence

3.1 Prise en compte de la partie pédagogique

Nous allons maintenant parler de la partie pédagogique du projet. Comme nous l'avons déjà évoqué, l'objectif de cette séquence, en plus de celle de présenter aux futurs apprenants réalisant cette formation la variation langagière du français, est de leur donner la possibilité de réaliser les unités à distance, et non dans une salle de classe. Sur ce volet du mémoire, ma réflexion a souvent été ralentie par le manque de connaissance des plateformes pédagogiques. Cependant, après une discussion avec Thierry Soubrié, la plateforme Edmodo est apparue comme étant une possibilité intéressante, à développer. Je me suis donc penché sur ce que propose Edmodo (partie 3.1.1) avant de définitivement arrêter mon choix sur cette plateforme. Du côté des activités présentes dans chacune des unités, mon choix s'est très rapidement porté sur le site internet learningapps.org. Nous analyserons les solutions d'activités que ce site internet propose.

3.1.1 Edmodo, la plateforme sociale pédagogique

3.1.1.1 Le concept

Edmodo fait partie de la génération des LMS (Learning Management System), ces logiciels qui accompagnent des processus d'apprentissage. Edmodo n'est donc pas uniquement dédié à l'enseignement du FLE, ni à l'enseignement des langues de manière générale. C'est une plateforme interactive qui permet l'échange entre professeurs, apprenants et parents d'apprenants dans n'importe quel domaine, matière, ou discipline que ce soit. On l'associe aujourd'hui beaucoup au réseau social "Facebook" car l'interface d'Edmodo a de nombreux points communs avec celle du fameux réseau social : couleur, organisation des onglets, manière de participer grâce à des "posts", possibilité de commenter, de "liker", etc. Il y a aujourd'hui plus de 45 millions d'utilisateurs d'Edmodo dans le monde²³, ce qui démontre une certaine stabilité.

²³ <http://svt.ac-creteil.fr/?Edmodo-une-plateforme-numerique>

3.1.1.2 Possibilités et enjeux

La plateforme Edmodo laisse de nombreuses possibilités aux utilisateurs, professeurs ou apprenants. Premièrement, c'est un réseau totalement gratuit et sécurisé ; chacun possède son propre accès, avec un mot de passe. L'inscription se passe en ligne et la démarche est assez simple, il suffit de se munir de son adresse mail. Au niveau de l'interface, comme évoqué précédemment, on remarque une ressemblance frappante avec le réseau social Facebook. Étant donné qu'il y a aujourd'hui plus de 2 milliards d'utilisateurs Facebook²⁴, on peut penser que cette similitude peut faciliter la familiarisation avec Edmodo, rendant la prise en main plus évidente. Il existe, en plus du simple accès par ordinateur, une application que l'utilisateur peut télécharger sur Android et Iphone. À l'instar d'application d'apprentissage de langues comme *Duolingo*, l'apprenant a la possibilité d'effectuer ses activités directement sur son smartphone.

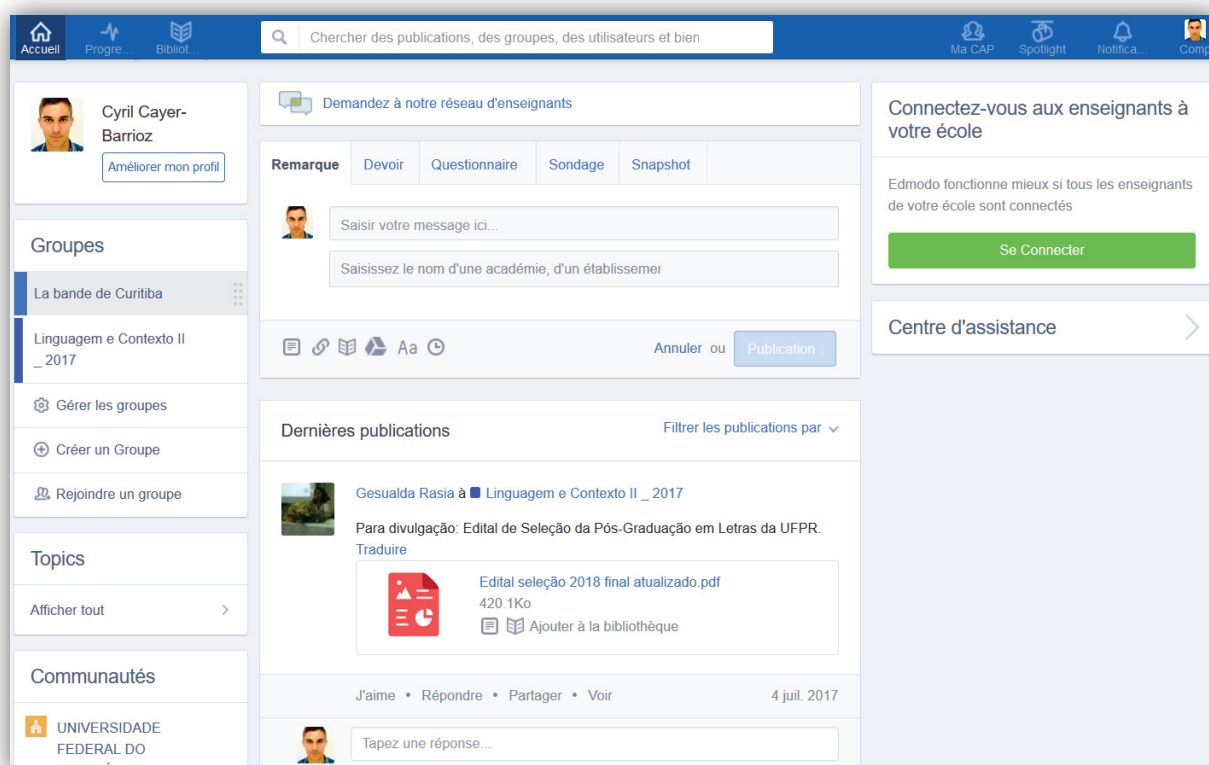


Page d'accueil du site <https://www.edmodo.com/>

Lorsque le groupe d'étude est créé par le professeur, tous les apprenants reçoivent un code d'accès pour y entrer. Tout le monde fait partie d'un même groupe d'apprentissage au sein duquel l'enseignant présentera des activités à réaliser. Un autre point fort d'Edmodo est la liberté qu'elle laisse au professeur pour partager tout type de contenu. Elle peut aussi bien utiliser les fonctionnalités mises à disposition par la plateforme (parmi elles la création d'un sondage ou d'un questionnaire, divulguer un devoir, ou tout

²⁴ http://www.lemonde.fr/pixels/article/2017/06/27/facebook-passe-la-barre-des-2-milliards-d-utilisateurs_5152063_4408996.html

simplement envoyer un message au groupe) qu'annexer des fichiers de toutes sortes (vidéo, image, son, texte).



Voici le tableau de bord de chaque utilisateur. Sur la gauche, les groupes auxquels il appartient.

D'un autre côté, on peut penser que cette grande liberté qui existe pour les professeurs mais aussi pour les apprenants, dans leur réponses, nécessite la mise en place d'une charte, d'un règlement intérieur de groupe. Au-delà du fait de définir des règles, cela pourrait surtout être un moyen de définir les objectifs et les devoirs de chaque intervenant. On pourrait alors préciser quel est le rôle du professeur dans un groupe Edmodo, question sur laquelle il est important de se pencher et que nous développerons plus tard. Il faut en effet réfléchir à la manière de contrôler la qualité de la langue, les productions des apprenants, ou non. La dernière problématique que l'on peut avancer pour la gestion d'un groupe sur Edmodo est celle de la synchronisation de la communication. Dans le cas où chacun effectue les activités chez lui, il est important de définir un calendrier de réalisation, afin que l'on n'assiste pas à un décalage entre tous les apprenants, ce qui pourrait entraîner une gestion difficile pour l'enseignant.

3.1.2 Learningapps.org, la machine à activités

3.1.2.1 Principe du site

Le site *learningapps.org* a vu le jour en mars 2012. Cet outil permet de soutenir un processus d'enseignement et d'apprentissage grâce à de petites activités interactives. Ces dernières sont sélectionnées par l'utilisateur, qui choisit, soit parmi celles déjà existantes et inventées par d'autres utilisateurs ("Parcourir les applis" entouré en vert), soit de créer sa propre activité ("Créer une appli" entouré en vert), à partir d'une liste de 26 activités-types. Cet "exerciseur"²⁵ est totalement gratuit et une simple inscription permet d'avoir accès aux fonctionnalités du site. Créé par un collectif de recherche et développement porté par la Haute École Pédagogique de Berne (Suisse), le Centre de Ressources Informatiques, et construit en partenariat avec les Universités de Mayence et de Zittau/Görlitz (Allemagne), le site était à l'origine en allemand. Il a depuis été développé en 4 autres langues, dont le français.

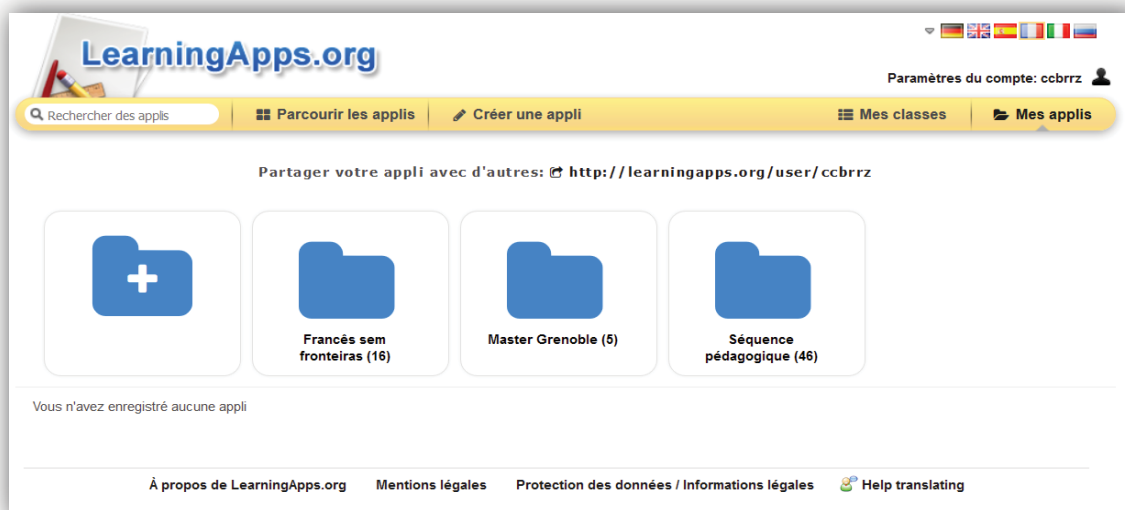


Voici la page d'accueil de chaque utilisateur qui s'inscrit. En haut à droite, en rouge, son répertoire d'applications personnel.

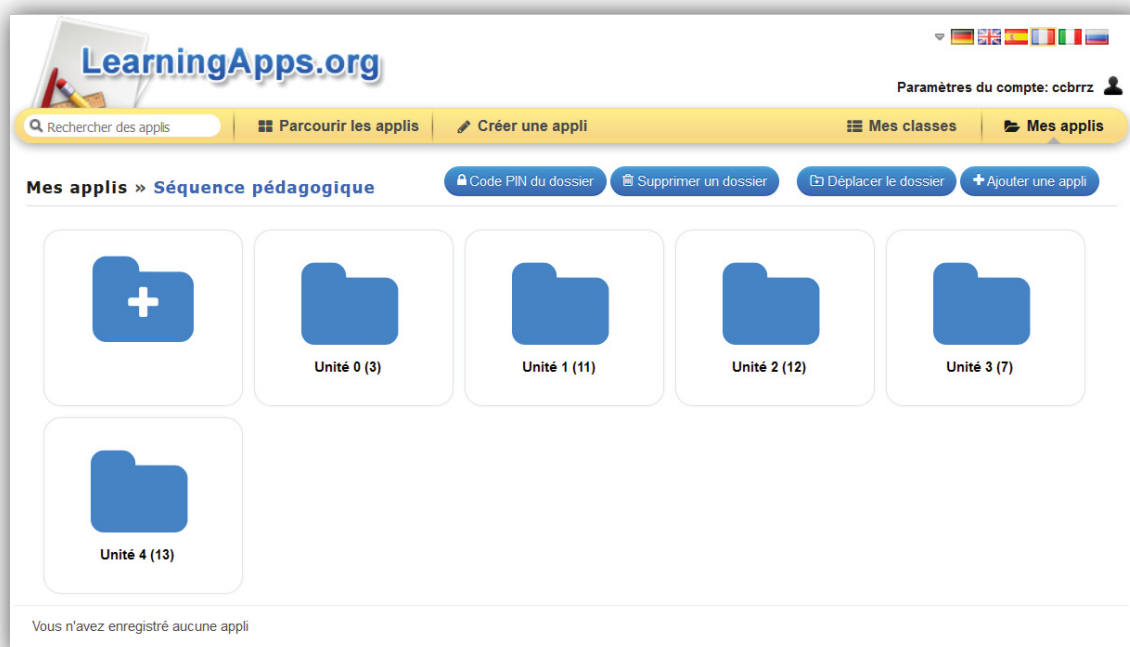
²⁵ http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/lettres/languesanciennes/Pages/2012/137_2.aspx

3.1.2.2 Utilisation dans le cadre de la séquence

Les activités doivent être intégrées dans un processus d'enseignement/apprentissage tel que la séquence. Le site permet d'organiser assez facilement les unités à travers la création de dossiers séparés, comme nous pouvons le voir ici.

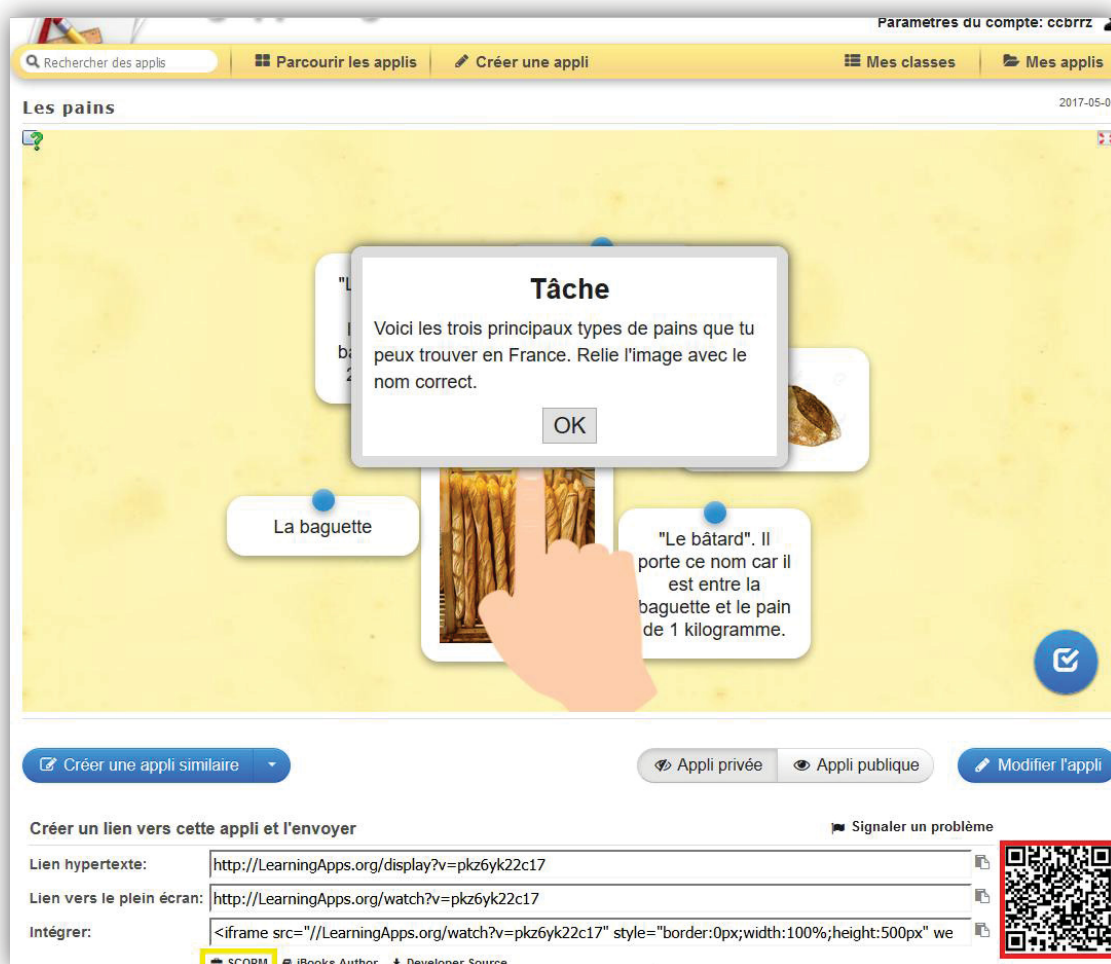


Par exemple, les différents dossiers créés à titre personnel pour les différents usages d'Edmodo que j'ai eus.



Concernant la séquence pédagogique, chaque unité possède son propre dossier, avec le nombre d'activités entre parenthèses.

Le principal point fort du site *learningapps.org*, c'est que les activités sélectionnées ou créées peuvent être exportées et intégrées sur son propre site web ou sur un blog à l'aide d'un code d'intégration, voire téléchargées en mode SCORM²⁶ pour être intégrés sur les LMS. Un "QR code"²⁷ est même disponible pour chaque module ; les activités peuvent donc être adaptées à toutes les plateformes possibles, dont Edmodo. De plus, les apprenants réalisant les activités n'ont pas besoin de créer un compte sur le site ; ils se contentent de cliquer sur le lien qui renvoie à l'activité pour la réaliser. Seul le professeur doit s'être enregistré pour créer ou consulter des activités, et ainsi les diffuser selon le mode de son choix.



On voit, pour cet exercice, les différentes façons de le partager : lien hypertexte, lien pour une intégration sur un site internet, "QR Code" (à droite en rouge), et téléchargement en mode "Scorm" (en bas en jaune).

²⁶ "Sharable Content Object Reference Model", qui représente un ensemble de spécifications utilisé dans les formations à distance, sorte de modèle de la formation à distance.

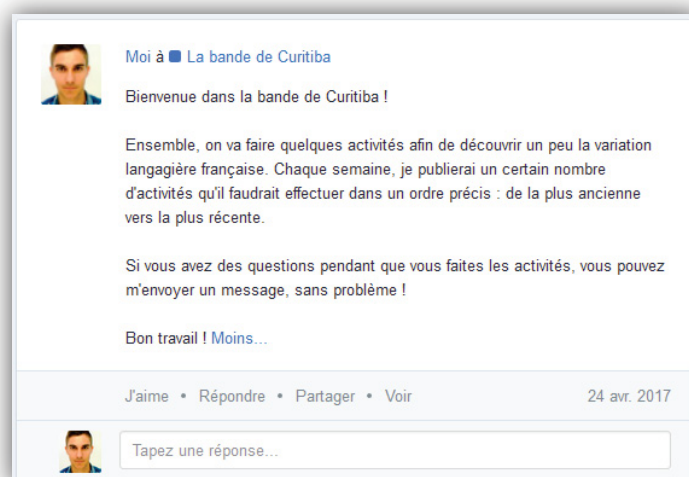
²⁷ Un "Quick Response Code" est un code-barres reconnaissable par les smartphones à l'aide d'une application spécifique.

3.2 Prise en compte de la partie didactique

Venons-en maintenant à la partie didactique du projet. Il s'agit de sélectionner quels contenus seront présentés aux apprenants lors des activités, à travers les deux outils pédagogiques choisis, Edmodo et Learning Apps. Nous allons voir ce que contiennent les unités ainsi que la manière dont elles ont été organisées, l'analyse des réponses des apprenants et leur avis seront effectués dans la partie 4. En ce qui concerne la séquence, j'ai décidé qu'elle se déroulerait selon des activités typiques qu'un étudiant français effectue au cours de sa journée, c'est-à-dire : aller à la boulangerie, prendre son petit-déjeuner avec ses colocataires, aller à l'université, rencontrer ses camarades et ses professeurs, aller au restaurant universitaire, chercher un travail, s'inscrire aux activités sportives de l'université, communiquer avec d'autres étudiants, sortir au bar. L'objectif était également d'intégrer un maximum de documents authentiques de la ville de Grenoble.

3.2.1 Unité 0

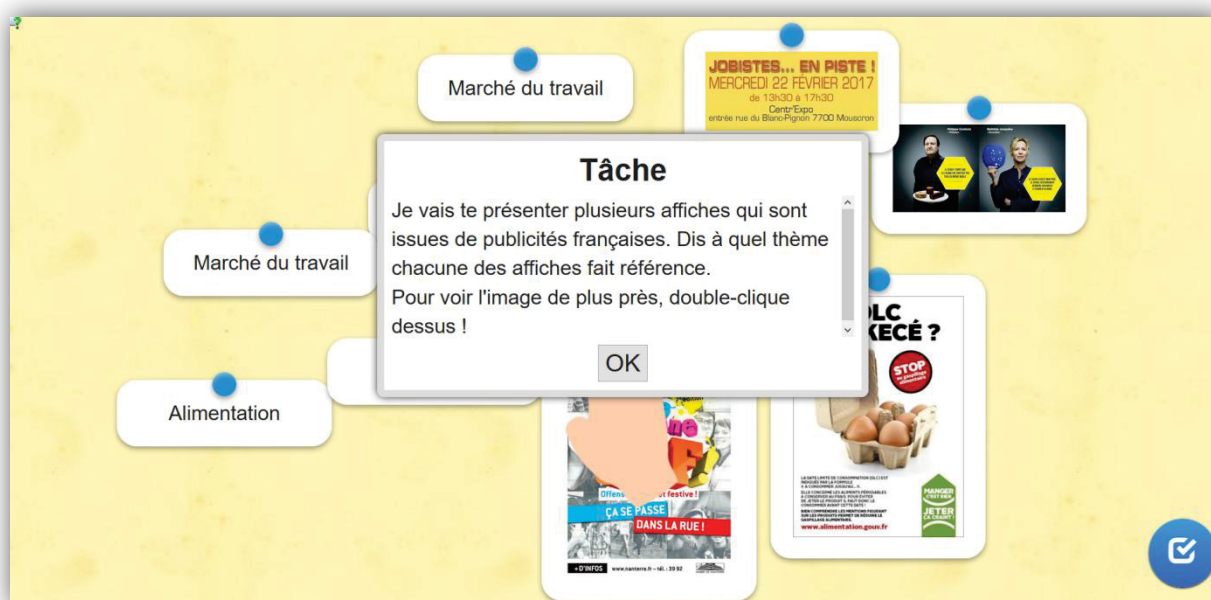
Cette unité est une unité d'introduction. L'objectif est de présenter le thème de la séquence entière : la variation langagière. Plusieurs activités vont donc tourner autour de ce thème afin que l'apprenant puisse aborder plus facilement les unités suivantes. Sur le groupe Edmodo, la première publication est donc un message qui explique le déroulement de la séquence et qui donne quelques consignes :



La première activité concernant la variation langagière comporte une multitude d'affiches publicitaires que l'apprenant doit relier à son thème : marché du travail, loisirs, alimentation. Toutes ces affiches ont la particularité de posséder un mot, une phrase ou une expression contenant un élément de variation langagière. Par exemple, une des affiches publicitaires met en avant une campagne contre le gaspillage ; il est écrit, "manger c'est bien, jeter ça craint". L'expression "ça craint" est marqué par le phénomène de polysémie, puisque ce n'est pas le sens premier du mot qui est présenté dans l'affiche.



La première activité est postée sur le fil d'actualité du groupe sous forme de lien hypertexte. Les étudiants cliquent dessus et accèdent à l'activité en plein écran.



Voici la consigne de l'activité 1 de l'unité 0, lorsque les apprenants cliquent sur le lien.



La deuxième activité est un sondage, outil intégré dans Edmodo. La visée de cette activité est de regrouper les avis sur les mots et expressions observés, mais aussi, pour la première fois, de mettre en relation tous les participants. Voici la forme qu'elle prend sur Edmodo, les apprenants y répondant directement en cliquant sur leur choix.

La troisième activité reprend les mots et expressions utilisés lors de la première et de la deuxième activité. L'apprenant doit les classer selon le procédé langagier utilisé ; les définitions des différents procédés sont données. L'apprenant peut alors voir quels sont les moyens de créer de la variation. Cela peut lui permettre de les appliquer à d'autres mots, dans d'autres contextes.

À droite, la troisième activité donnée aux apprenants sur Edmodo. En bas, la consigne et l'arrière-plan de l'exercice avec les définitions des procédés de variation langagière.



La troncation : fait de couper le début ou la fin d'un mot.

La polysémie :

Le langage "sms" : modifications liées à l'utilisation de nouvelles technologies.

Les emprunts : fait de prendre un mot dans une langue étrangère.

de rajouter un suffixe à un mot pour lui donner un autre sens.

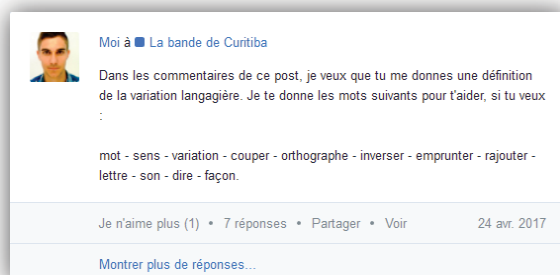
Le verlan : fait d'inverser les syllabes ou les lettres d'un mot.

Tâche

Dans cet exercice, tu vas devoir retrouver quel procédé a été utilisé pour créer les mots étranges que nous avons détectés dans les affiches publicitaires.

OK

La quatrième activité est un message où l'on demande aux apprenants de commenter pour donner leur perception de la variation langagière. Cette activité est une sorte de conclusion des trois premières. Les apprenants doivent, à travers le commentaire, donner une définition de la variation langagière, afin de vérifier leur compréhension. Une aide est proposée avec divers mots-clés. Cette activité est partagée entre tout le monde, ainsi chacun peut lire les définitions des autres, s'en servir et voter, dans la cinquième activité, pour la meilleure définition donnée.



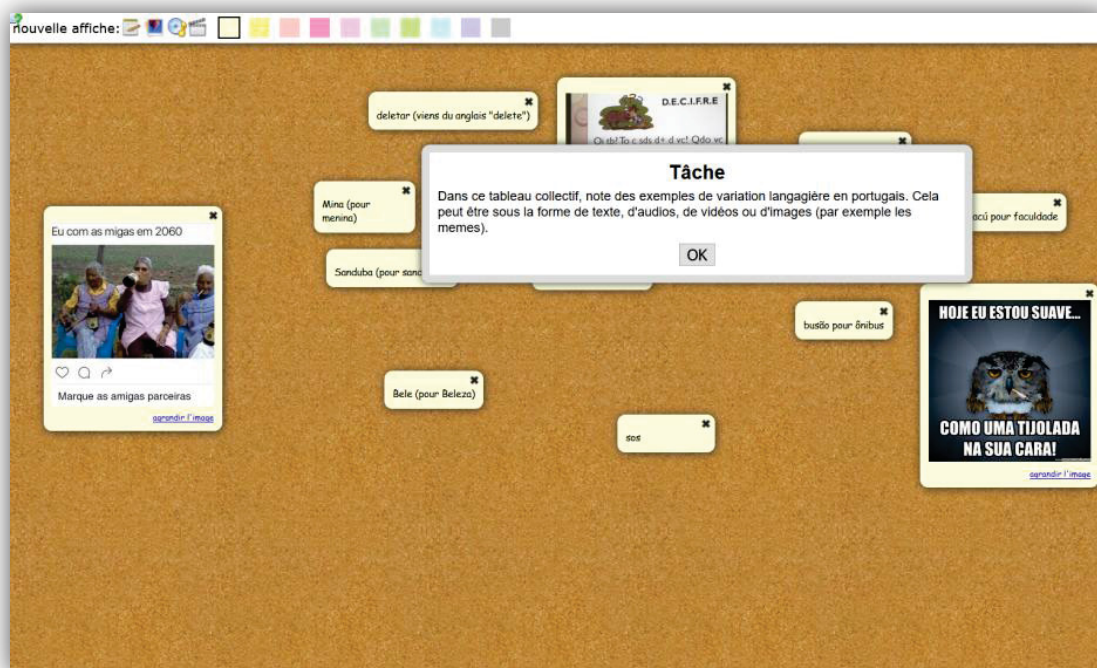
Les activités 4 et 5 sur Edmodo.



L'activité 6 est un prolongement puisqu'elle propose aux étudiants de trouver des exemples de variation langagière dans leur langue maternelle, ici le portugais. Cela peut être adapté à d'autres langues et ainsi servir d'activité interculturelle pour que chacun observe les manières de créer de la variation dans chaque langue. C'est sous la forme d'un tableau collectif et participatif qu'elle se présente ; chaque apprenant doit rajouter un exemple de variation, que ce soit sous la forme d'une photo, d'un texte, d'une musique, etc.



L'activité 6, présentée aux apprenants sous la forme d'un lien hypertexte les dirigeant vers Learningapps.



L'activité 6, un tableau collectif où tout le monde peut voir les publications des autres.

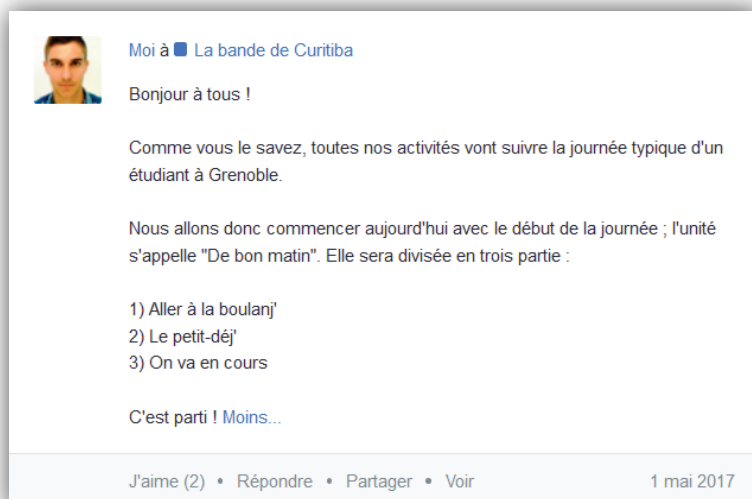
Enfin, la dernière activité est un message double : il conclut la première unité et introduit l'unité 1, où l'on débute la journée d'activités typiques de l'étudiant en France, et à Grenoble, plus précisément. C'est pour cela qu'est ajoutée une photo de la ville de Grenoble, afin que les apprenants commencent à rentrer dans le cadre de la séquence. Ils doivent commenter le message en donnant leur impression à propos de la photo de la ville.



3.2.2 Unité 1

Nous commençons l'unité 1 avec un message d'introduction dans le fil d'actualité rappelant le déroulement général de la séquence dans un premier temps, puis celui de l'unité plus précisément. Ce message a pour but de structurer la séquence afin de

l'apprenant puisse se situer dans la séquence, et notamment s'il revient sur des activités plus tard.



La première activité de cette unité va donc concerner un commerce en particulier : la boulangerie. Dans ce message, c'est une photo d'une boulangerie de Grenoble qui est proposée aux apprenants. Ils doivent donc deviner quel lieu est représenté sur la photo, mais aussi interpréter le titre de cette première activité, "aller à la boulangerie". Cela leur permet de faire le lien avec l'unité 0 où ils ont pu apprendre les différents procédés langagiers pour créer de la variation langagière. Dans ce cas, c'est la troncation qui est utilisée pour désigner la boulangerie.



En restant dans le même thème de la boulangerie, dans l'activité suivante, l'apprenant va découvrir ce qu'il peut acheter dans une boulangerie en France. À l'intérieur, il effectuera 4 sous-activités où il verra les différents types de nourritures existant ; les nourritures sont définies, ce qui constitue une petite aide.

Moi à La bande de Curitiba

1) Aller à la boulangerie

Réalise maintenant l'activité suivante :

<http://LearningApps.org/watch?v=p1ue7wid217>

J'aime • 1 réponse • Partager • Voir

1 mai 2017

Tâche

Tu vas maintenant réaliser 4 petites activités à la suite. L'objectif, c'est que tu découvres tout ce que l'on peut acheter dans une boulangerie ! À toi de jouer !

OK

Les pains

Les pâtisseries

Les viennoiseries

À la boulangerie !

Voici la consigne principale de l'activité 2 de l'unité 1, ainsi que les 4 sous-activités qu'elle contient.

Tâche

Voici les trois principaux types de pains que tu peux trouver en France. Relie l'image avec le nom correct.

OK

La baguette

Le pain de 1 kilogramme.

"La flûte". Elle est de la même longueur que la baguette mais est 2 fois plus large.

Tâche

Maintenant, nous allons voir les pâtisseries. L'exercice est le même, tu dois relier les images avec les définitions.

OK

Le mille-feuille : son nom est dû au fait qu'il est composé de trois couches de pâte filletée et deux couches de crème pâtissière.

L'éclair au chocolat : on trouve dans l'éclair une crème fouettée, et sur le dessus, un glaçage au chocolat.

Le baba au rhum : c'est une petite brioche souvent accompagnée de fruits et servie avec son sirop de rhum.

Tropez, ce gâteau est un mélange de crème fouettée et de crème pâtissière. Le dessus est recouvert de sucre.

Tâche

Voilà maintenant les viennoiseries, la dernière catégorie. On les appelle comme cela car leur cuisson est différente des pâtisseries : leur pâte gonfle.

OK

Le croissant

Le pain aux raisins : en forme de spirale, il contient des petits raisins secs.

La chouquette : c'est une petite brioche de pâte à choux, de petites boules de sucre sur le dessus.

Le chausson au pomme : il contient de la compote de pomme et est en forme de demi-cercle.

Tâche

Dans cette dernière activité, il faut récapituler ce que nous avons vu précédemment. J'espère que tu as une bonne mémoire !

OK

Les pains

Les viennoiseries

L'activité 3 introduit un nouveau type de document, un dialogue oral. L'apprenant écoute les dialogues puis doit répondre aux questions posées dans le message, en le commentant. Les voix des 2 personnes dans les dialogues sont celles de deux amis français vivant à Curitiba. Ils ont joué une

situation que je leur avais présentée ; ce n'est donc pas totalement un document authentique, puisqu'il n'a pas été enregistré dans une boulangerie, en France, mais il s'en rapproche. L'essentiel est ici de montrer à l'apprenant les différences entre deux conversations : l'une étant plus formelle que l'autre, et utilisant donc moins de variation langagière.

La suite de l'unité va dans le sens de la logique de la séquence : après être allé à la boulangerie, on prend le petit-déjeuner. Il y a 2 sous-activités à réaliser : un dialogue écrit entre des colocataires, et une activité pour reprendre les expressions observées.



Moi à ■ La bande de Curitiba

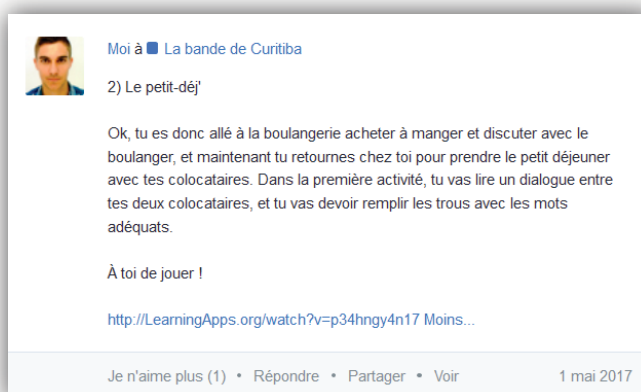
1) Aller à la boulangerie

Voici maintenant deux dialogues se déroulant dans une boulangerie. Écoute-les et commente le post en disant quelles sont les différences ? Quels mots ou expressions sont utilisés dans chacun des dialogues ?

dialogue1.mp3 0:00 / 0:27

dialogue 2.mp3 0:00 / 0:39

J'aime • 6 réponses • Partager • Voir 1 mai 2017



Moi à ■ La bande de Curitiba

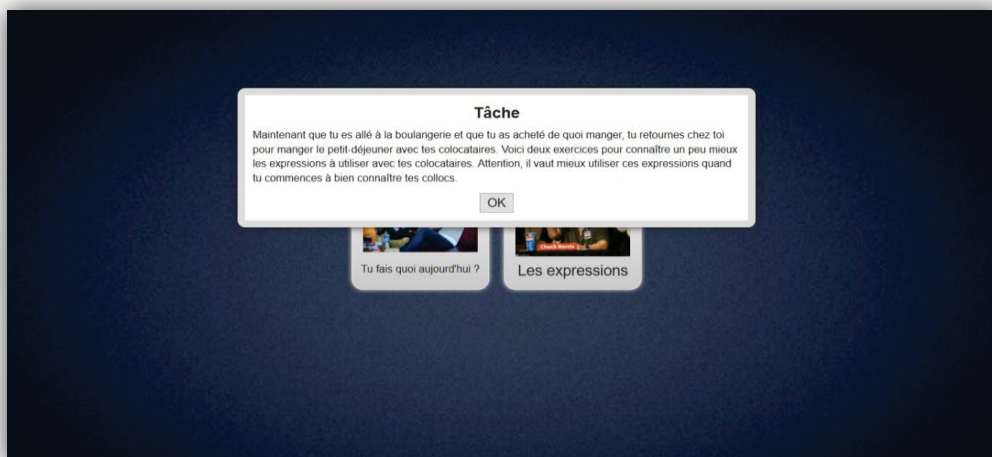
2) Le petit-déj

Ok, tu es donc allé à la boulangerie acheter à manger et discuter avec le boulanger, et maintenant tu retournes chez toi pour prendre le petit déjeuner avec tes colocataires. Dans la première activité, tu vas lire un dialogue entre tes deux colocataires, et tu vas devoir remplir les trous avec les mots adéquats.

À toi de jouer !

<http://LearningApps.org/watch?v=p34hngy4n17> Moins...

Je n'aime plus (1) • Répondre • Partager • Voir 1 mai 2017



Tâche

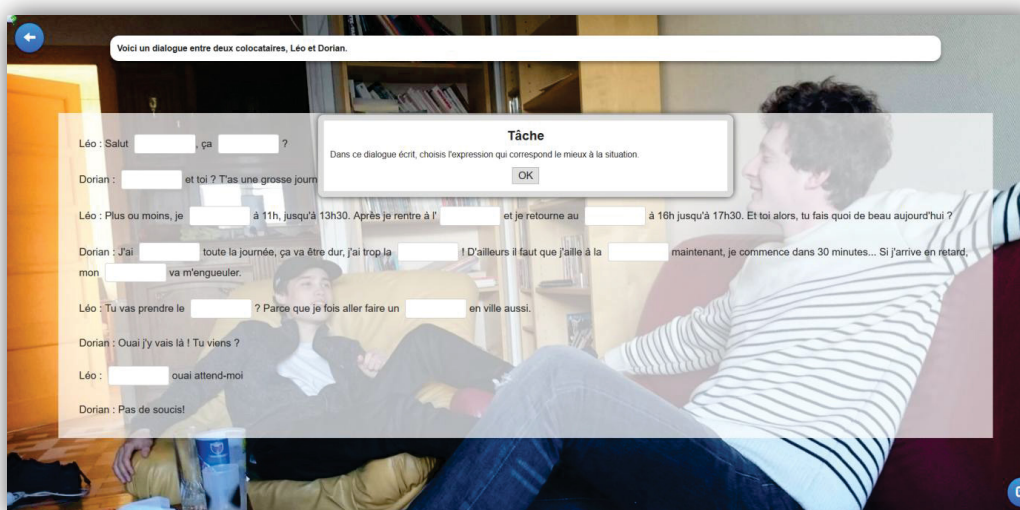
Maintenant que tu es allé à la boulangerie et que tu as acheté de quoi manger, tu retournes chez toi pour manger le petit-déjeuner avec tes colocataires. Voici deux exercices pour connaître un peu mieux les expressions à utiliser avec tes colocataires. Attention, il vaut mieux utiliser ces expressions quand tu commences à bien connaître tes collocs.

OK

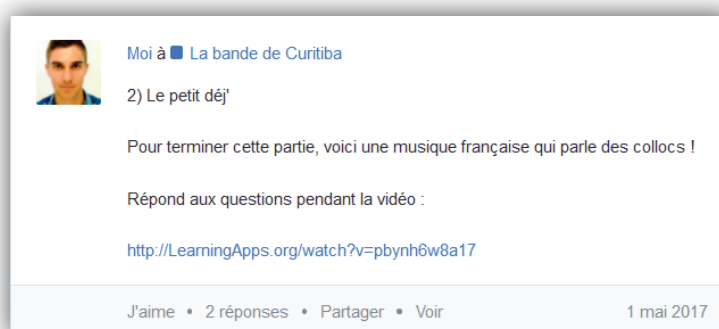
Tu fais quoi aujourd'hui ? Les expressions



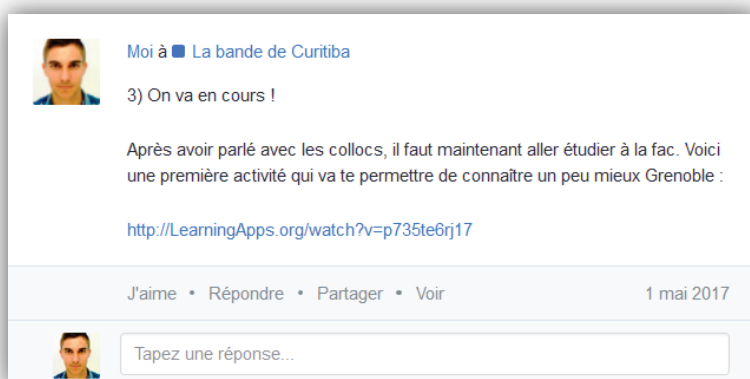
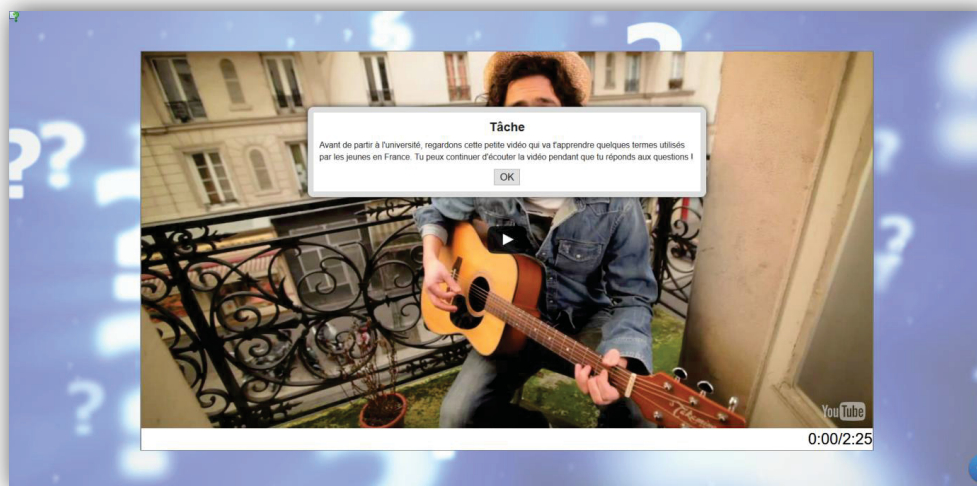
Les 2 sous-activités de l'activité 4 se concentrent sur les relations entre de jeunes colocataires.



L'activité 5 introduit également un nouveau type de document : une vidéo authentique d'un chanteur français. Cette musique reste dans le même thème que l'activité précédente, les colocataires. L'image va aider l'apprenant à comprendre le sens général de la chanson. Après avoir regardé et écouté la chanson, il doit répondre à quelques questions, sous forme de QCM, à propos de diverses expressions utilisées. Par exemple, on va lui demander de donner un synonyme du mot "truc" parmi 4 réponses.

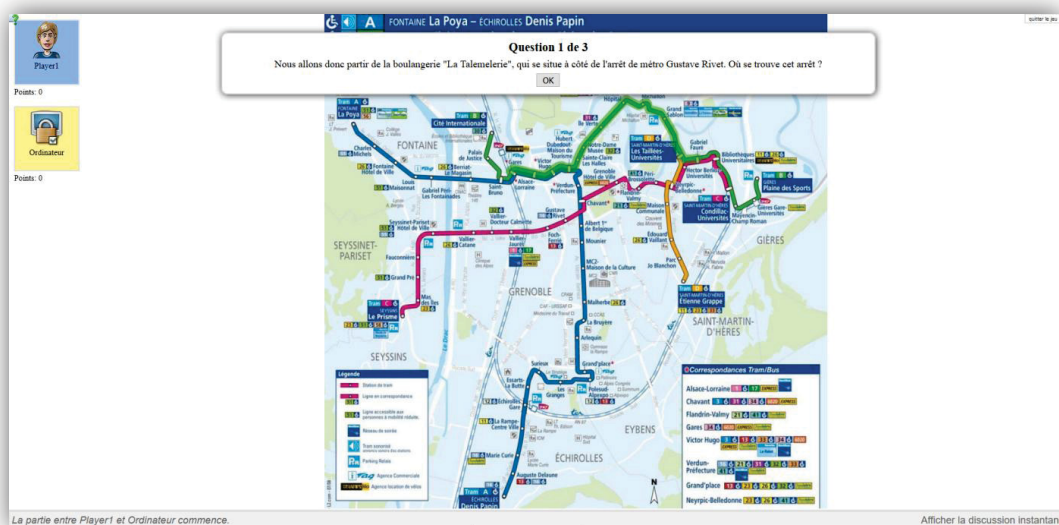


Voici la consigne de l'activité 5 proposant une vidéo aux apprenants.




Avant de terminer l'unité 1, l'apprenant va devoir travailler sur un plan du tramway, avec l'objectif de le faire rentrer plus précisément dans le contexte de la séquence, la ville de Grenoble. Il va donc devoir repérer plusieurs lieux précis

sur la carte. La boulangerie de l'activité 1 est le point de départ du petit trajet demandé, qui mène au campus universitaire, là où la séquence va se poursuivre. Tout cela suit donc la logique globale.



Le plan du tramway de la ville de Grenoble et la 1ère question en consigne.

Pour l'activité 7, la dernière de cette unité 1, l'apprenant doit produire un texte qui raconte sa première journée à Grenoble. Une situation est proposée (dans la consigne du tableau collectif) et l'apprenant doit également réutiliser les différents mots et expressions qui ont été vus précédemment. Une contrainte de longueur est instaurée. L'avantage du tableau collectif est la possibilité de comparer sa production avec celle des autres. Selon moi, cela a un effet positif sur la motivation des apprenants.



Moi à La bande de Curitiba

3) On va en cours !


Pour terminer cette unité, tu vas devoir, sur un tableau collectif, inventer ta première journée de cours à Grenoble. Bien sûr, il faut essayer de réutiliser les expressions qu'on a vues ensemble ! Si tu ne t'en souviens plus, tu peux toujours refaire les activités précédentes.

Le texte doit faire au moins 30 mots.

<http://LearningApps.org/watch?v=pb5odnm1a17> Moins...

J'aime • Répondre • Partager • Voir

1 mai 2017

nouvelle affiche: 

utilisateur: 1

Go roule ma poule? Aujourd'hui j'ai la fièvre. Je ne vais pas à la fac après le boulot. Je ne supporte pas mon prof. Je vais faire un tour à Grenoble. Je vais prendre le tram jusqu'à la Maison de la Culture. Tu viens avec moi?

Go roule ma poule? Aujourd'hui j'ai la fièvre. Je ne vais pas à la fac après le boulot. Je ne supporte pas mon prof. Je vais faire un tour à Grenoble. Je vais prendre le tram jusqu'à la Maison de la Culture. Tu viens avec moi?

Go roule, mec? Aujourd'hui je suis allée à la Place Victor-Hugo avec mon pote, après on est arrivé à la boulangerie et on a acheté des mille-feuille.

Go roule, mec? Aujourd'hui je suis allée à la Place Victor-Hugo avec mon pote, après on est arrivé à la boulangerie et on a acheté des mille-feuille.

Comment vas-tu, mon ami? D'abord, je suis allée à la fac pour parler avec mon professeur de langues. Il est très sympa! Ensuite, je suis allée à la boulangerie pour manger un croissant avec un café. J'ai aussi visité les bibliothèques de langues. Finalement, je n'ai pas fait grand chose parce que j'ai eu la fièvre toute la journée!

D'abord, j'ai mangé un pain au chocolat à la boulangerie. Puis, j'ai pris un tram pour aller retrouver Amanda, une amie à moi, à l'université. Nous sommes allées au cours et, quand c'était fini, je suis partie au boulot. Après le boulot, je suis retournée à l'appart. J'ai mangé une baguette avec un pot et puis je suis allée au lit pour dormir.

D'abord, j'ai mangé un pain au chocolat à la boulangerie. Puis, j'ai pris un tram pour aller retrouver Amanda, une amie à moi, à l'université. Nous sommes allées au cours et, quand c'était fini, je suis partie au boulot. Après le boulot, je suis retournée à l'appart. J'ai mangé une baguette avec un pot et puis je suis allée au lit pour dormir.

Go va bien mon pote? Aujourd'hui je n'ai pas besoin d'aller au boulot, donc je suis allée au Musée de l'Ancien Évêché et après j'ai pu le tram pour regarder la Fontaine du Lion parce que quelqu'un m'a dit que c'était très cool! Pendant la fin de la nuit j'ai mangé de la baguette avec du fromage et aussi l'éclair au chocolat à la boulangerie! J'ai bien aimé cet jour-là!

Go va bien mon pote? Aujourd'hui je n'ai eu besoin d'aller au boulot, je suis donc allée au Musée de l'Ancien Évêché. Après j'ai pris le tram pour voir la Fontaine du Lion parce que quelqu'un m'avait dit que c'était très cool! En fin d'après-midi, j'ai mangé une baguette avec du fromage et aussi un éclair au chocolat à la boulangerie! C'était cool aujourd'hui!

Go va, mec? Aujourd'hui quand je suis partie de mon boulot je suis allée au Musée de la Révolution Française avec un pot. Après on est allée à la boulangerie pour manger des croissants et des pains au chocolat. Quand on est revenus on a rencontré notre coloc Dani et elle m'a dit qu'elle a acheté des baguettes pour le dîner, mais je l'ai dit que j'ai déjà mangé.

Go va, mec? Aujourd'hui quand je suis partie de mon boulot je suis allée au Musée de la Révolution Française avec un pot. Après on est allée à la boulangerie pour manger des croissants et des pains au chocolat. Quand on est revenus on a rencontré notre coloc Dani qui m'a dit d'acheter des baguettes pour le dîner. Mais je lui ai dit que j'avais déjà mangé.

Tâche

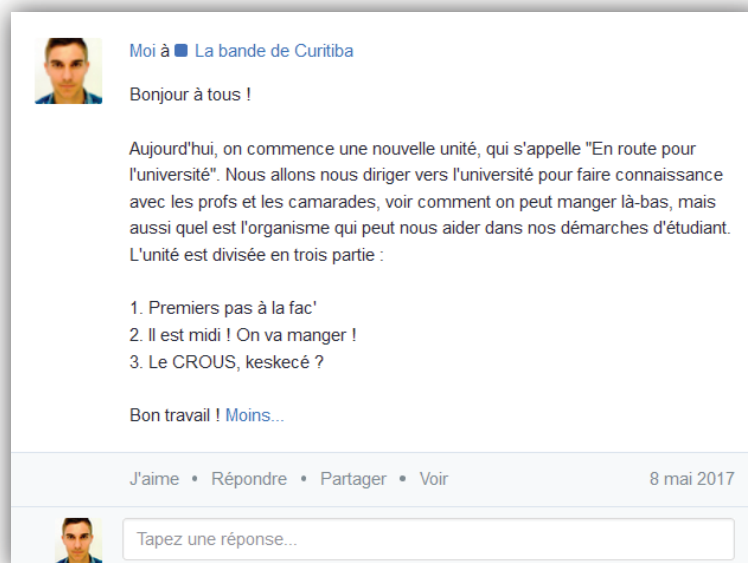
Alors, il faut maintenant que tu répondes à ton coloc, qui te demande de raconter ta journée : ce que tu as fait, où tu es allée, qui tu as rencontré, etc. Tu dois utiliser quelques expressions que nous avons vues dans les exercices précédents mais aussi quelques endroits de Grenoble que tu peux chercher sur Internet !

OK

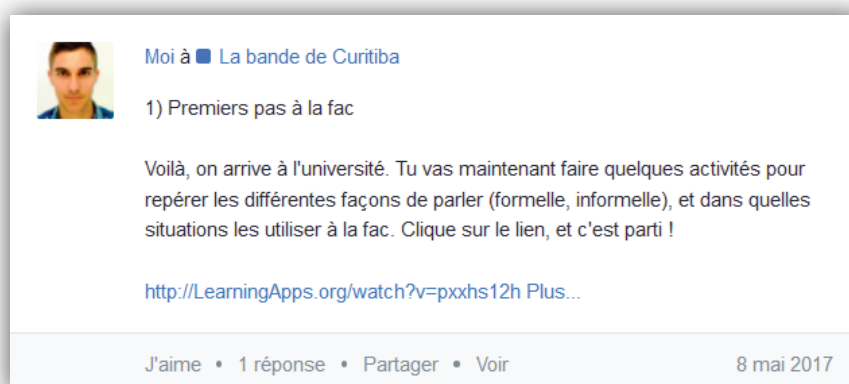
Le tableau collectif, avec une mise en situation dans la consigne.

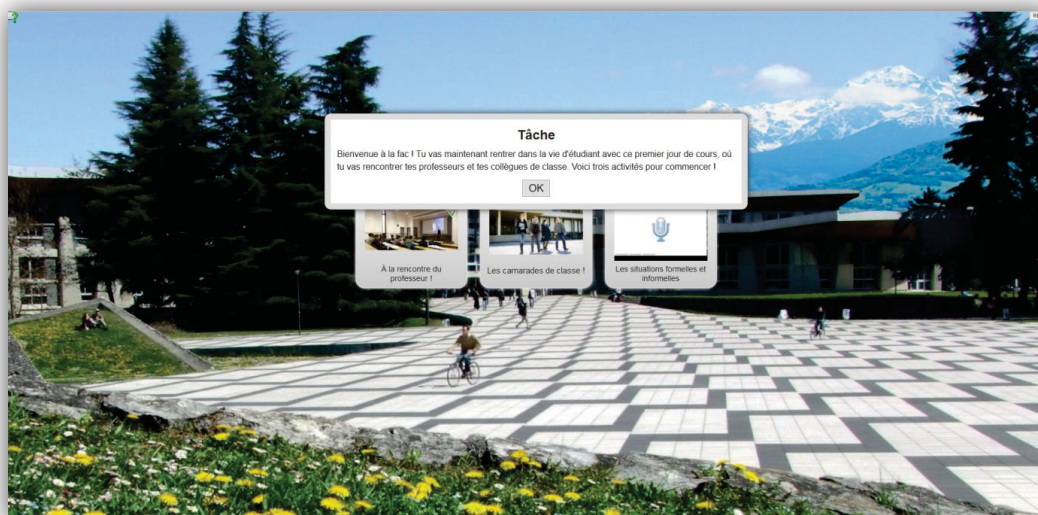
Pour résumer, cette première unité a été l'occasion d'intégrer de nouveaux types de documents (dialogue et vidéo) et d'entrer concrètement dans le contexte général de la séquence. Les apprenants ont aussi été confrontés à la variation langagière qu'ils avaient étudiée auparavant dans l'unité 0.

3.2.3 Unité 2

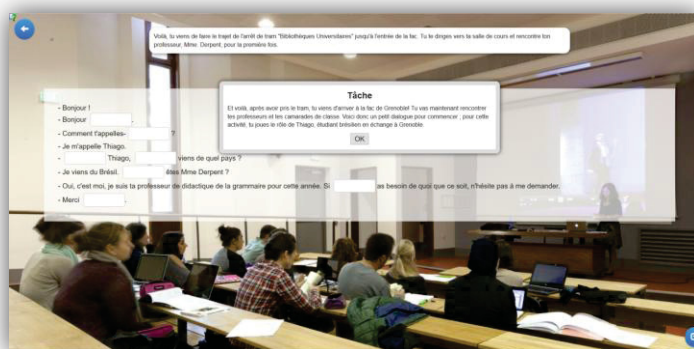


À la fin de l'unité 1, les apprenants ont observé le plan du tramway de Grenoble, qui allait les mener à l'université. Nous commençons donc cette unité 2 avec un message rappelant ce cheminement logique de la journée typique de l'étudiant en France, et donnant les différentes étapes de cette unité. La première étape reprend les distinctions entre les conversations formelles et informelles déjà aperçues dans l'activité 3 de l'unité 1. Dans les 2 premières sous-activités, l'apprenant remplira donc 2 dialogues écrits à trous, l'un entre lui et d'autres apprenants de l'université, l'autre entre lui et un professeur. La dernière sous-activité conclut l'activité puisque qu'il faut classer les mots ou expressions selon qu'elle font partie d'une conversation formelle ou informelle.





La consigne de l'activité 1 de l'unité 2 sur Learningapps.



Le dialogue entre l'apprenant et un professeur.



Le dialogue entre l'apprenant et d'autres camarades de l'université.



La dernière sous-activité.

La deuxième activité de cette unité est de nouveau un exercice de distinction entre deux situations, l'une étant plus formelle que l'autre. Dans ces deux dialogues, on présente à chaque fois une situation à l'université. Dans la première, c'est une conversation entre deux étudiants se donnant des nouvelles. Dans la deuxième, c'est un étudiant qui souhaite commander une carte pour manger au restaurant universitaire (qui est à la suite de l'unité).



Moi à  La bande de Curitiba

1) Premiers pas à la fac

Maintenant, voici deux dialogues : l'un est tiré d'une conversation formelle, l'autre d'une conversation informelle. Donne 3 exemples d'expressions, de mots, de particularités pour chacun des dialogues, et qui prouvent que c'est un dialogue formel ou informel. Écris un commentaire pour donner tes exemples. Moins...

 dialogue1.mp3

 0:00 / 0:32


 dialogue2.mp3

 0:00 / 0:33

J'aime • 5 réponses • Partager • Voir

8 mai 2017



Moi à  La bande de Curitiba

2) Il est midi ! On va manger !

Après être arrivé à la fac et s'être habitué à l'environnement, il faut maintenant aller manger. Voici plusieurs activités qui vont te montrer ce que tu peux trouver sur le campus universitaire français pour manger.

<http://LearningApps.org/watch?v=pyufj0dat17>

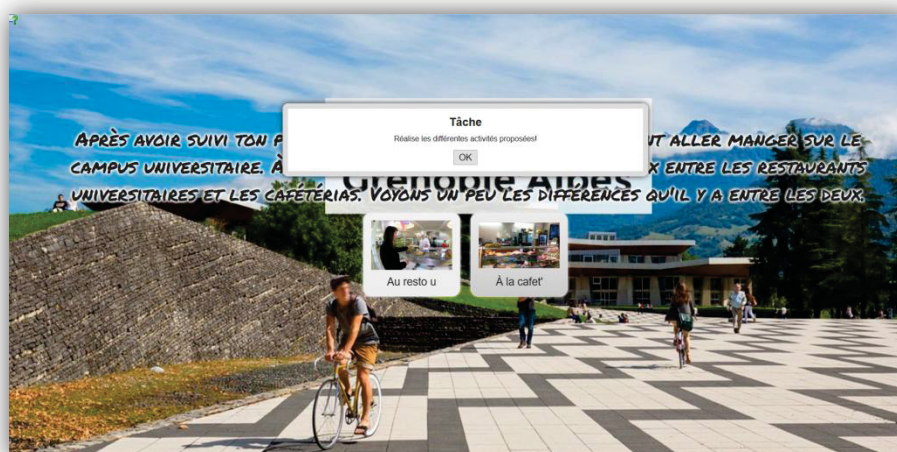
J'aime • Répondre • Partager • Voir

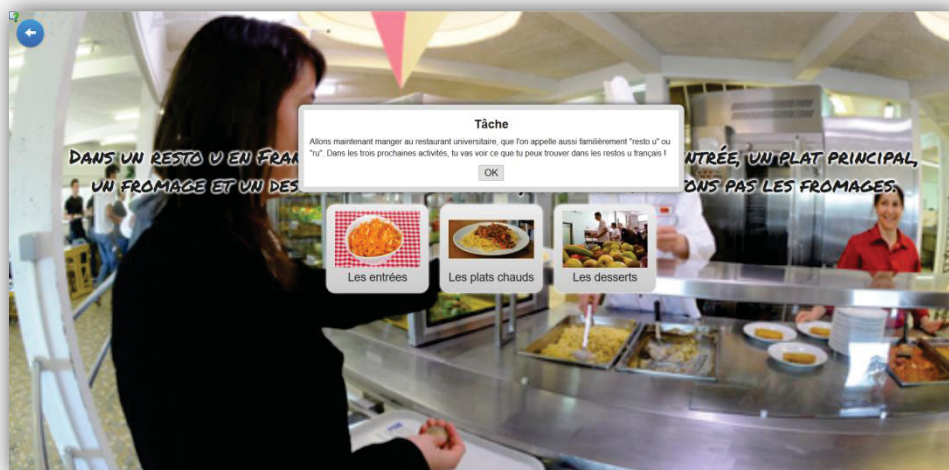
8 mai 2017

 Tapez une réponse...

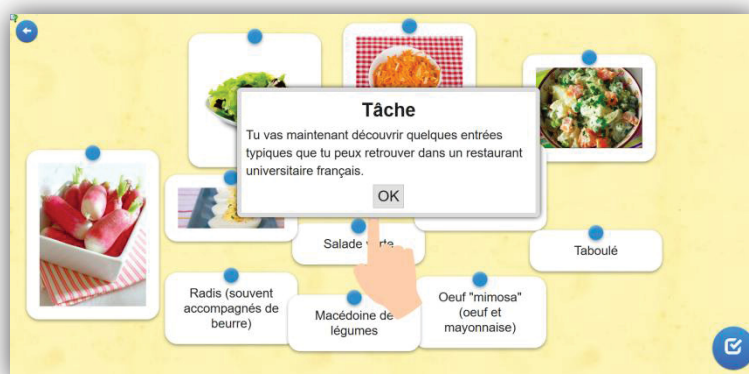
L'activité 3 fait suite à l'introduction du sujet du restaurant universitaire dans le dialogue 2 de l'activité 2. L'apprenant va donc découvrir ce qu'il peut manger et boire dans les restaurants universitaires et dans les cafétérias

français, sur le modèle de l'activité 2 de l'unité 1 sur la boulangerie. Regardons les exercices, qui contiennent les expressions utilisées par les étudiants pour désigner ces lieux : le "ru" et la "cafét'".





La première sous-activité de l'activité 3 est divisée en 3 exercices.



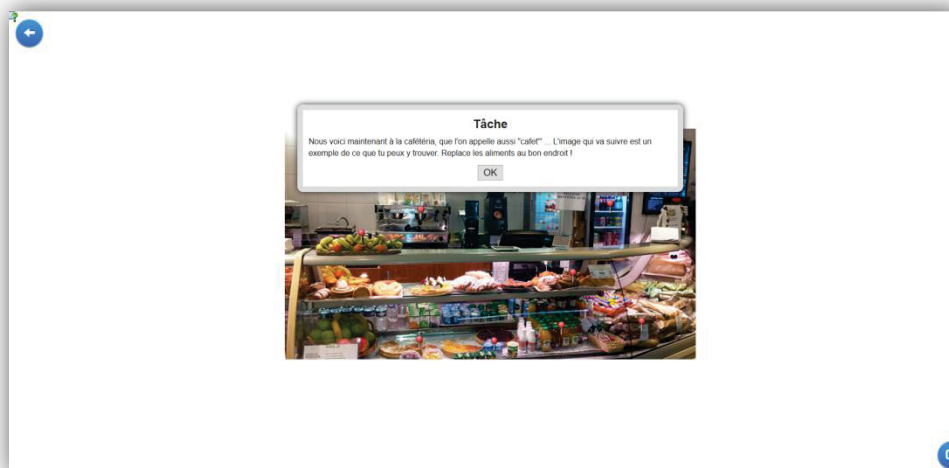
Un exercice pour découvrir les entrées...



... un pour les plats chauds...



...et le dernier pour les desserts.

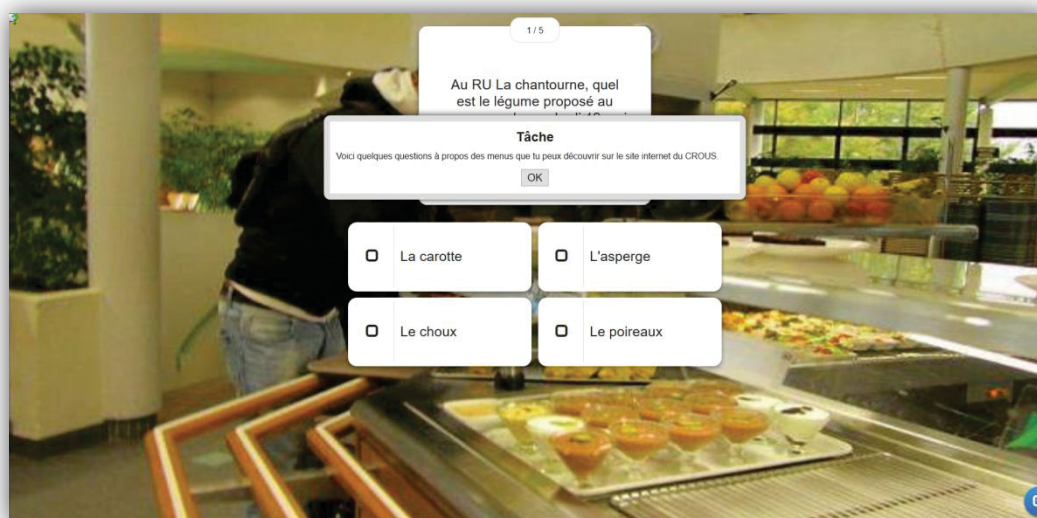


La deuxième sous-activité concerne les cafétérias, que l'on distingue du restaurant universitaire.

Pour l'activité 4, les apprenants vont explorer un site internet afin de répondre à un questionnaire (QCM). Ce site, c'est celui du CROUS²⁸, organisme qui gère les restaurants


universitaires et les cafétérias.

La grande majorité des étudiants auront donc affaire au CROUS durant leur parcours, c'est pour cela qu'il semblait intéressant qu'ils le découvrent par eux-mêmes, en les guidant à travers un questionnaire.



²⁸ Centre Régional des Œuvres Universitaires et Scolaires.

En ce qui concerne l'activité 5, la dernière de l'unité 2, les apprenants doivent, une fois de plus, rédiger un écrit dans un tableau collectif. Cette activité a réellement un objectif d'information puisque chaque apprenant doit partager 3 choses qu'il a apprises à propos du CROUS en explorant le site internet. Il constatera alors que le CROUS n'est pas seulement l'organisme qui gère les restaurants universitaires et les cafétérias, mais qu'il peut l'aider dans ses démarches de bourse, de logement, etc.



Moi à **La bande de Curitiba**

3) Le CROUS, keskecé ?

Dans la partie précédente, tu es allé(e) sur le site du CROUS pour découvrir les menus des restos u et des cafétérias. Mais le CROUS, ce n'est pas que ça.

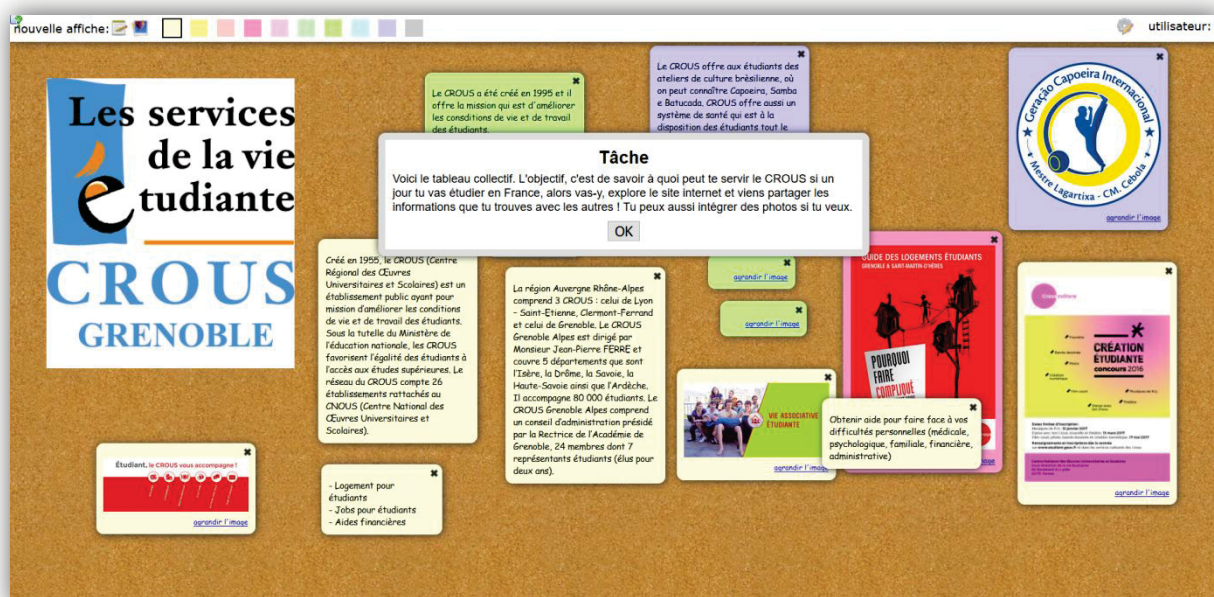
Dans le tableau d'affichage collectif qui va suivre, tu vas devoir donner au moins 3 choses que tu peux faire grâce au CROUS.

<http://LearningApps.org/watch?v=pvctouxoc17> Moins...

J'aime • 1 réponse • Partager • Voir

8 mai 2017

Le tableau collectif où les images sont également autorisées.



Les services de la vie étudiante CROUS GRENOBLE

Tâche

Voici le tableau collectif. L'objectif, c'est de savoir à quoi peut te servir le CROUS si un jour tu vas étudier en France, alors vas-y, explore le site internet et viens partager les informations que tu trouves avec les autres ! Tu peux aussi intégrer des photos si tu veux.

OK

Créé en 1959, le CROUS (Centre Régional des Œuvres Universitaires et Scolaires) est un établissement public ayant pour mission d'améliorer les conditions de vie et de travail des étudiants. Sous la tutelle du Ministère de l'éducation nationale, les CROUS favorisent l'égalité des étudiants à l'accès aux études supérieures. Le réseau du CROUS compte 26 établissements rattachés au CROUS (Centre National des Œuvres Universitaires et Scolaires).

La région Auvergne Rhône-Alpes comprend 3 CROUS : celui de Lyon - Saint-Etienne, Clermont-Ferrand et celui de Grenoble. Le CROUS Grenoble Alpes est dirigé par Monsieur Jean-Pierre FERRE et couvre 5 départements que sont l'Isère, la Drôme, la Savoie, la Haute-Savoie ainsi que l'Ardeche. Il accompagne 80 000 étudiants. Le CROUS Grenoble Alpes comprend un conseil d'administration présidé par la Rectrice de l'Académie de Grenoble, 24 membres dont 7 représentants étudiants (élus pour deux ans).

Le CROUS offre aux étudiants des ateliers de culture brésilienne, où on peut connaître Capoeira, Samba e Batuque. CROUS offre aussi un système de santé qui est à la disposition des étudiants tout le...

Étudiant, le CROUS vous accompagne !

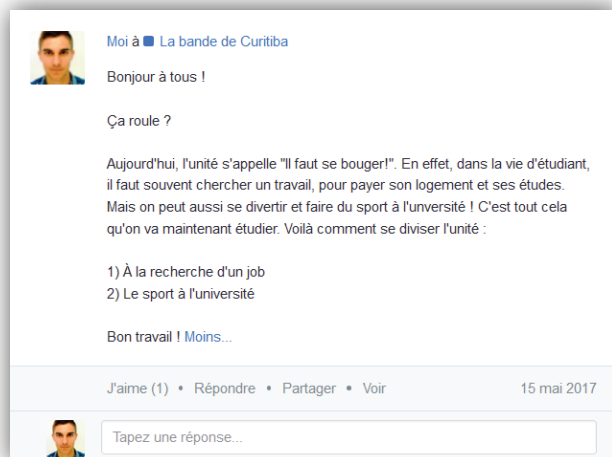
- Logement pour étudiants
- Aide pour étudiants
- Aides financières

Obtenir aide pour faire face à vos difficultés personnelles (médicale, psychologique, familiale, financière, administrative)

CRÉATION ÉTUDIANTE concours 2016

3.2.4 Unité 3

Nous voilà maintenant à l'unité 3 qui va parler de 2 sujets : la recherche d'un travail étudiant et le sport à l'université. L'apprenant va donc commencer, pour la première



activité, par retrouver des éléments de langage de la lettre de motivation, ainsi que les règles principales d'un entretien d'embauche. Le but est de lui donner des outils pour construire sa propre lettre et de lui rappeler les règles de bonne conduite lors d'un entretien. L'unité débute donc avec un message d'introduction à propos de ces deux

éléments, puis deux sous-activités viennent construire ce sujet. Par rapport à la lettre de motivation, l'apprenant devra remettre dans le bon ordre des expressions types dans 2 exercices, puis les classer selon leur place : en introduction, dans le développement, en conclusion, etc. C'est ensuite une vidéo qui viendra illustrer l'entretien d'embauche : la série "Bref", bien connue en France, et un épisode qui parle des entretiens d'embauche. L'apprenant devra répondre à quelques questions sur cette vidéo.



Le message d'introduction de l'activité 1, à gauche, et le message pour réaliser la première sous-activité, en bas.





Voici la consigne de la sous-activité sur la lettre de motivation dans Learningapps.

L'apprenant doit remettre les expressions dans le bon ordre.

Même chose, avec d'autres expressions typiques de la lettre de motivation.

Enfin, il doit classer ces expressions selon leur catégorie.

Moi à ■ La bande de Curitiba

1) À la recherche d'un job

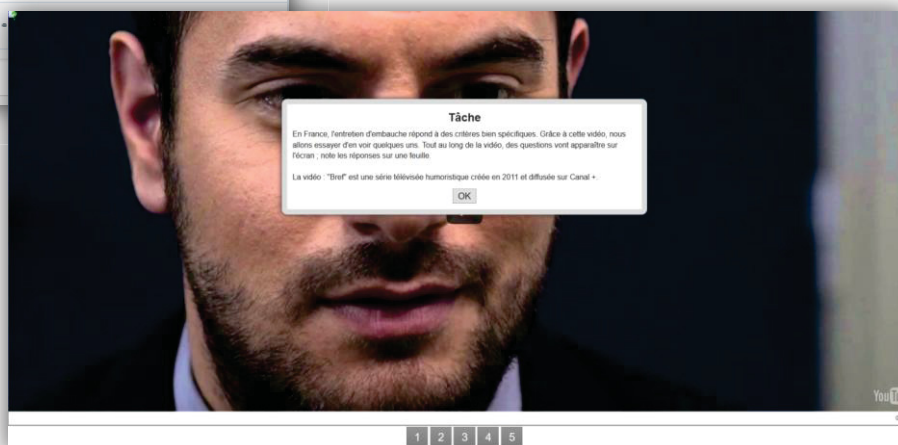
Passons maintenant à l'entretien d'embauche. Voici une vidéo humoristique sur le thème de l'entretien d'embauche ; attention, le rythme de la vidéo est très rapide, mais il y a des pauses, et tu peux revisionner autant de fois que tu veux.

<http://LearningApps.org/watch?v=pyjcb7ti317> Moins...

J'aime (1) • Répondre • Partager

Tapez une réponse...

Le message pour réaliser la deuxième sous-activité, à gauche, dans Edmodo, et sa consigne sur Learningapps, en bas.



Pour la prochaine activité, les apprenants doivent commenter le message posté sur Edmodo en rappelant les règles principales d'un entretien d'embauche. C'est une suite logique qui permet de récapituler ce qui a été vu pendant la vidéo précédente, mais aussi passer en français les différentes connaissances des apprenants en la matière. On peut supposer, en effet, que certains apprenants ont déjà quelques principes en tête, et qu'il est bon de les partager en commentant le message ci-dessous.

Moi à ■ La bande de Curitiba

1) À la recherche d'un job

Pour terminer, tu vas devoir écrire un commentaire dans ce post en donnant quelques règles essentielles à suivre pour un entretien d'embauche. Tu peux t'aider de la vidéo que l'on vient de voir mais aussi de ta propre expérience ! N'hésite pas à rajouter des choses qui n'apparaissent pas dans la vidéo.

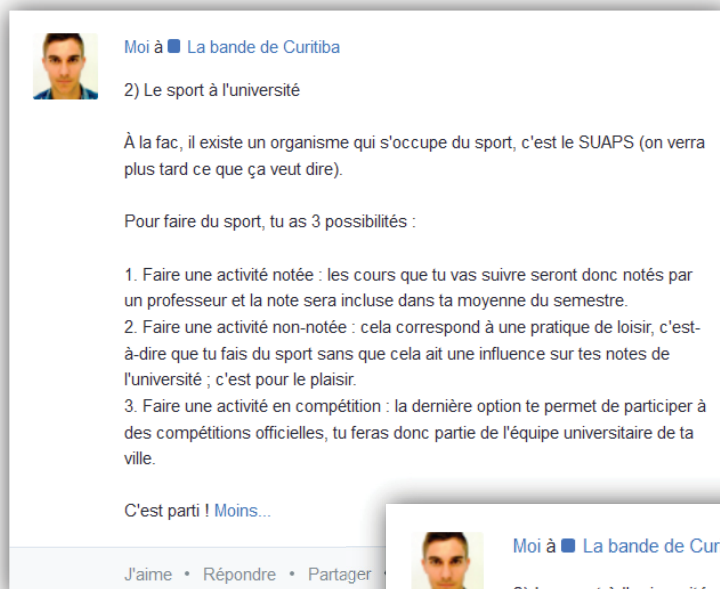
À vos claviers ! Moins...

J'aime • 6 réponses • Partager • Voir 15 mai 2017

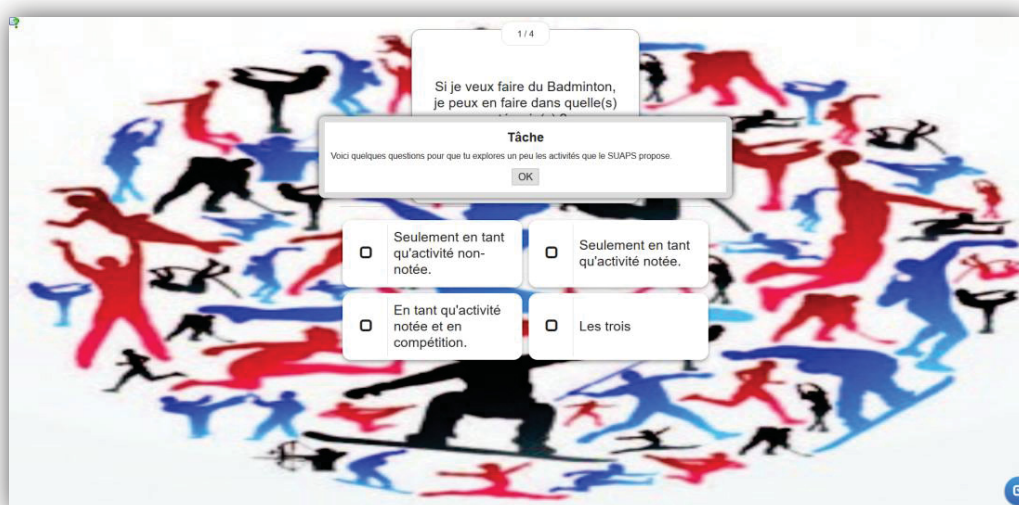
[Montrer plus de réponses...](#)

La quatrième activité est celle qui introduit le deuxième sujet principal de cette unité 3 : le sport à l'université. Dans un premier message d'introduction, on présente aux apprenants les différentes possibilités de s'inscrire à un sport à l'université. Suite à cette présentation,

l'apprenant devra se rendre sur le site du SUAPS²⁹ afin de trouver les principales fonctions et possibilités de ce dernier. Il devra répondre à un questionnaire l'interrogeant notamment sur les modalités d'inscription.



Ci-dessous, la première page du questionnaire à propos du site du SUAPS.



²⁹ Service Universitaire des Activités Physiques et Sportives.

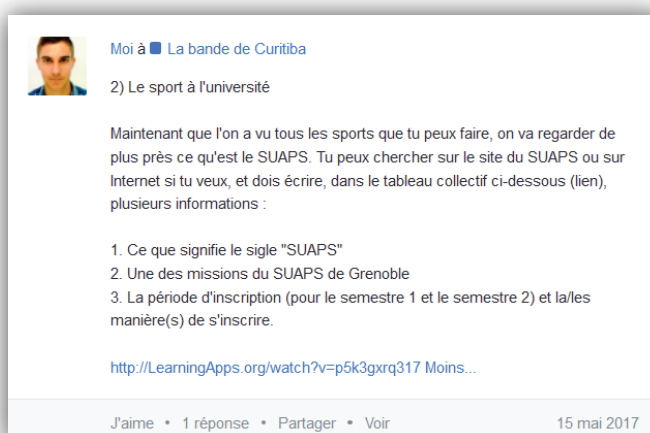


L'unité 3 se poursuit avec un outil d'Edmodo déjà utilisé auparavant : le sondage. Les apprenants doivent voter pour leur type de sport préféré. Cette activité a pour objectif de créer un esprit de communauté afin de les faire participer au groupe, d'initier un début d'interaction.

L'activité 6 est une continuation du sondage : les apprenants sont amenés à commenter le message en donnant des exemples de sports correspondant aux catégories citées dans le sondage. Cela leur permet d'explorer encore plus précisément le site du SUAPS et ainsi de connaître les sports auxquels ils pourraient s'inscrire à l'université de Grenoble.



Afin de terminer l'unité 3, une tâche finale est demandée aux apprenants à propos du SUAPS et de ses actions. Cette activité sert de résumé aux 3 précédentes. Chacun doit écrire un certain nombre d'informations sur un tableau collectif. Une fois de plus, ce type d'activité est choisie afin de mettre en commun les informations récoltées, de partager.






Le tableau collectif de l'activité 7 sur Learningapps.

3.2.5 Unité 4

Cette unité est la dernière de la séquence. Elle regroupe plusieurs activités qui traiteront du thème de la "soirée" étudiante : préparer un apéritif, prévenir ses amis, prévoir une soirée. Les apprenants aborderont donc les mots et expressions spécifiques liés à ce thème, et finiront l'unité et donc la séquence par une tâche finale de production orale.



Moi à ■ La bande de Curitiba

Salut à tous !

Nous voilà arrivés à la dernière unité de ce cours. Après avoir été à l'université le matin, avoir cherché un sport et un travail l'après-midi, c'est maintenant l'heure de se détendre. On va préparer une soirée ! Cette unité s'appelle donc "On fait quoi ce soir?" et est divisée en 3 parties :


- 1) Le langage "sms" des jeunes
- 2) On prend l'apéro ?
- 3) Préviens les potes !

Bon travail ! [Moins...](#)

J'aime • Répondre • Partager • Voir

30 mai 2017

Pour commencer, un message d'introduction présente l'unité, toujours dans le souci de laisser à l'apprenant une organisation claire, afin qu'il puisse s'y retrouver. On parlera donc du langage "sms", de l'apéritif, et de la préparation de la soirée avec les amis. La première activité est découpée en 3 exercices où les apprenants travailleront le langage "sms".



Moi à ■ La bande de Curitiba

1) Le langage "sms"

On va donc voir de plus près le langage "sms" ; qui est un langage écrit que l'on utilise généralement dans les échanges de messagerie instantanée (messenger, whatsapp, sms, etc.) - cette façon d'échanger va te permettre ici de préparer une soirée avec tes amis. À toi de jouer, le lien des exercices est en-dessous !

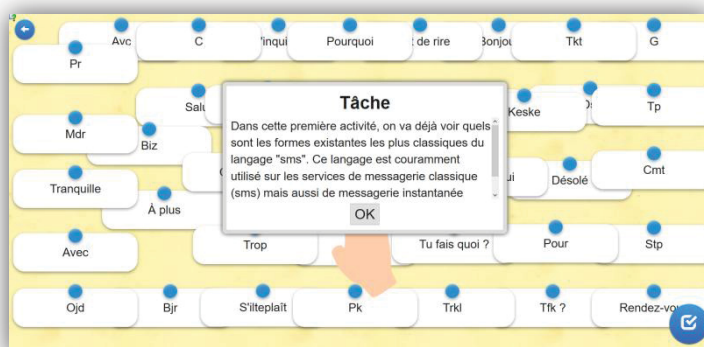
<http://LearningApps.org/watch?v=po3xitfxn17> [Moins...](#)

J'aime • Répondre • Partager • Voir

30 mai 2017



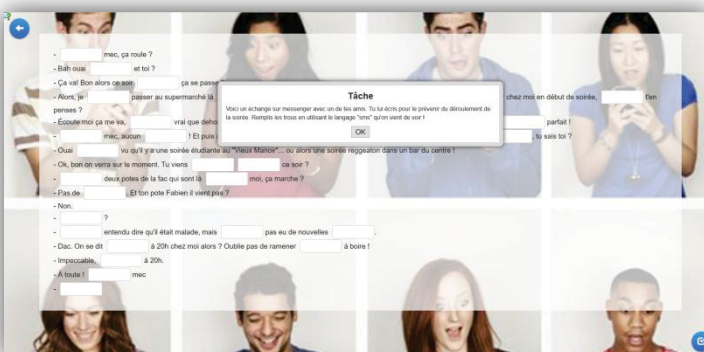
Voici la consigne de l'activité sur le langage "sms".



L'apprenant commence par repérer les classiques du langage "sms", comme l'usage de l'abréviation "pk" pour dire "pourquoi".



Dans le deuxième exercice, c'est l'apprenant qui doit deviner quels sont les abréviations utilisées pour chacun des mots.




Il doit finalement réutiliser tous ces éléments dans un dialogue pour préparer un apéritif.

Pour la deuxième activité, on prend la suite du dernier exercice de l'activité 1 qui parlait

de l'apéritif. On se concentre donc sur ce thème en allant voir ce que les étudiants français, de manière générale, consomment lors de tels événements. L'activité

sur Learning Apps se décompose en 2 sous-activités, l'une à propos de la nourriture, l'autre à propos des boissons.



Moi à ■ La bande de Curitiba

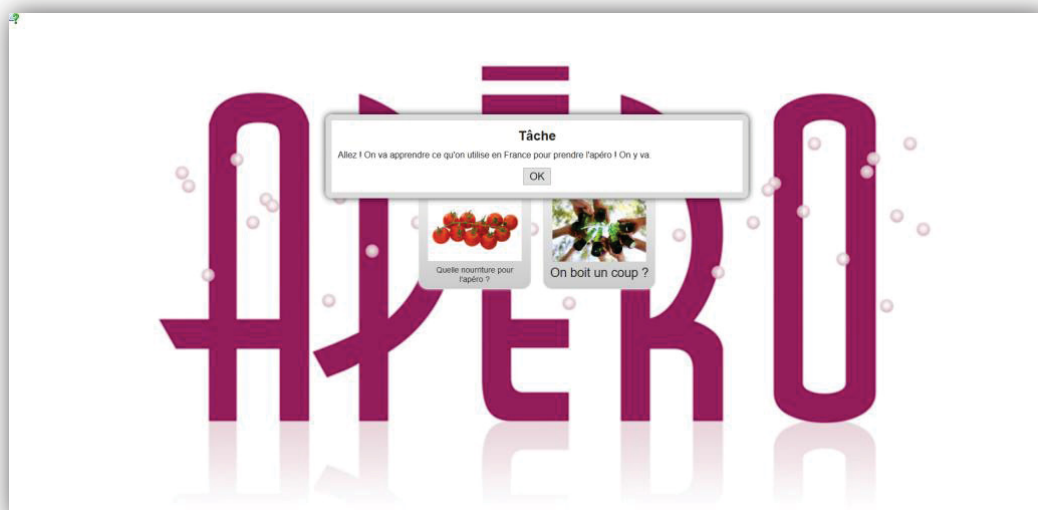
2) On prend l'apéro ?

Alors, tu as donc maintenant échangé avec tes amis pour la soirée, il faut maintenant aller acheter la nourriture et les boissons pour l'apéro ! Voici la première activité.

<http://LearningApps.org/watch?v=p49nnf79517>

J'aime • Répondre • Partager • Voir

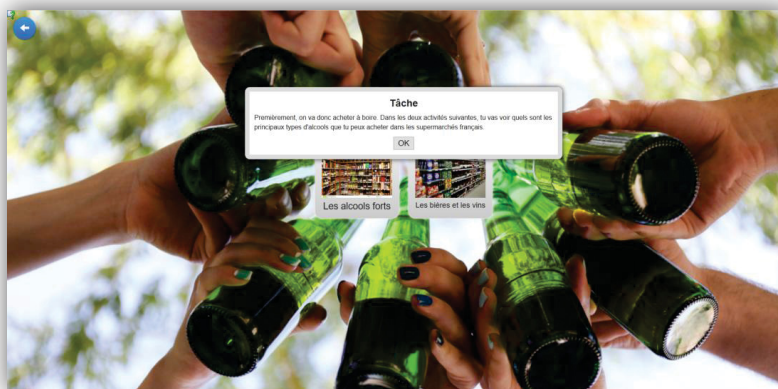
30 mai 2017



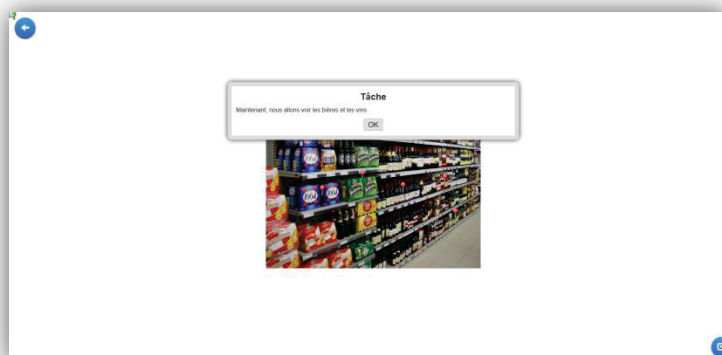
Ci-dessus, la consigne principale de l'activité, avec une sous-activité sur les boissons et l'autre sur la nourriture.

En dessous, on observe les principaux aliments que les étudiants français utilisent pour les apéritifs.

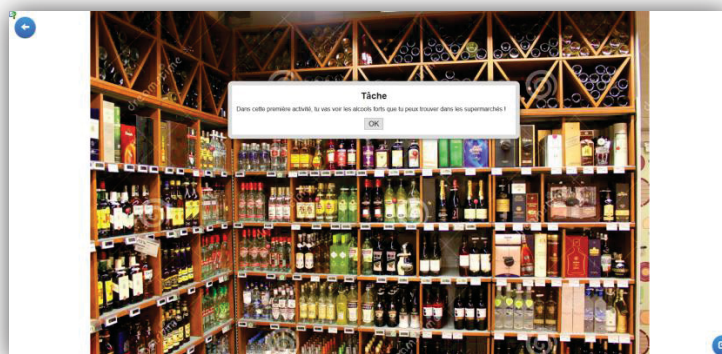




L'écran principal et la consigne de la sous-activité sur les boissons de l'apéritif en France.



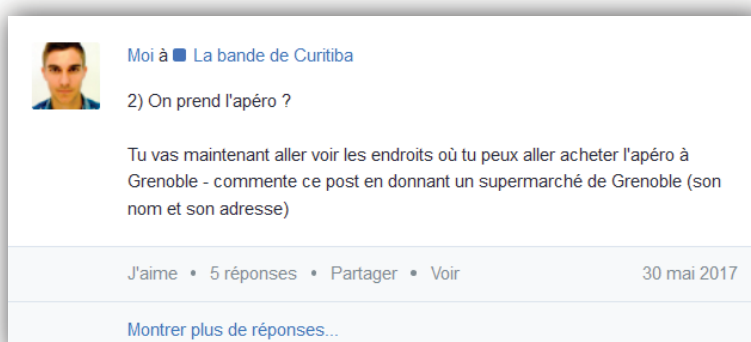
Cette sous-activité est divisée en 2 exercices ;
l'un sur les bières et vins...



... l'autre sur les alcools forts.

L'activité 3 est destinée à la connaissance de la ville de Grenoble. Étant donné que les apprenants savent quels types de boissons et de nourritures acheter pour les apéritifs, ils vont maintenant découvrir

dans quels lieux les acheter. C'est pour cela qu'ils doivent commenter le message posté sur Edmodo en donnant le nom de supermarchés que l'on trouve à Grenoble.



Pour la quatrième activité, on demande aux apprenants de faire comme s'ils allaient faire des courses dans les supermarchés qu'ils ont précédemment repérés dans l'activité 3. Ils doivent donc indiquer leur liste de courses sur le tableau collectif dont le lien est donné sur le message Edmodo ci-contre.



Moi à ■ La bande de Curitiba

2) On prend l'apéro

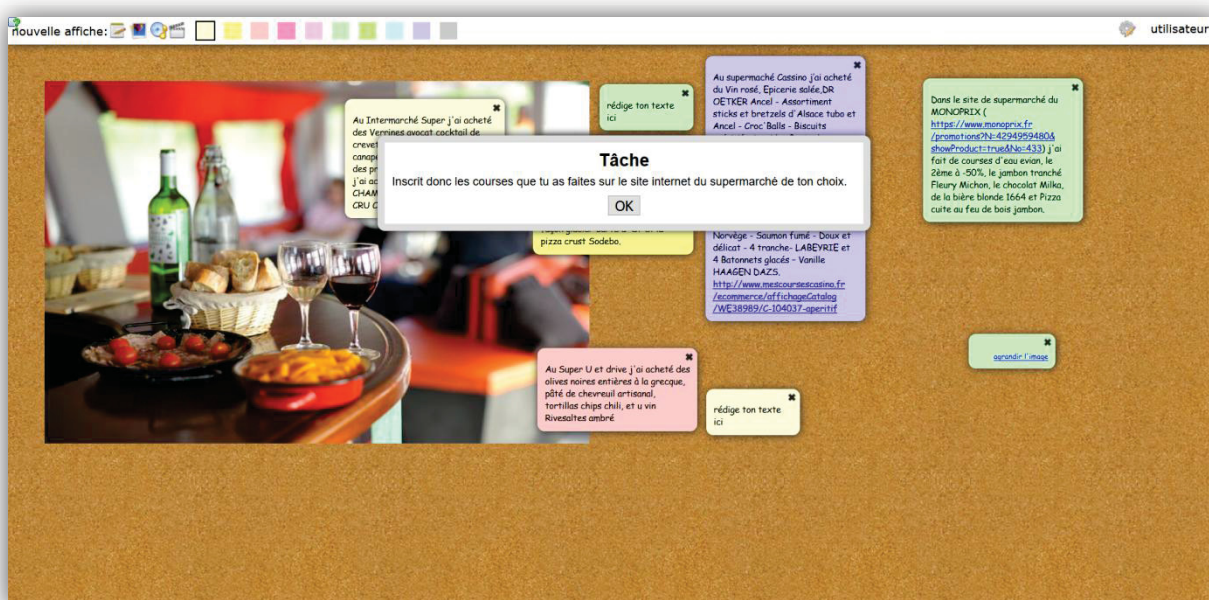
Maintenant que tu connais quelques chaînes de supermarché à Grenoble, vas faire des courses sur le site internet d'un des supermarchés. Ensuite, tu inscriras ce que tu as acheté sur le tableau collectif suivant :

<http://LearningApps.org/watch?v=pgjkb8fc517>


J'aime • Répondre • Partager • Voir

30 mai 2017

Le tableau collectif de Learningapps où chacun doit inscrire sa liste de courses.



En ce qui concerne l'activité 5, elle se concentre sur le langage oral des jeunes. Dans l'activité, on trouve deux sous-activités qui traiteront de ce sujet de deux façon : un exercice d'appariement et un QCM. À chaque fois, les apprenants devront relier ou reconnaître des mots ou expressions typiques du langage oral des jeunes. L'objectif est de les confronter à ce qu'ils



Moi à ■ La bande de Curitiba

3) Préviens les potes !

Avant de faire la tâche finale, voici une activité qui va t'enseigner quelques expressions orales bien connues des jeunes français !

<http://LearningApps.org/watch?v=pikgf000v17>

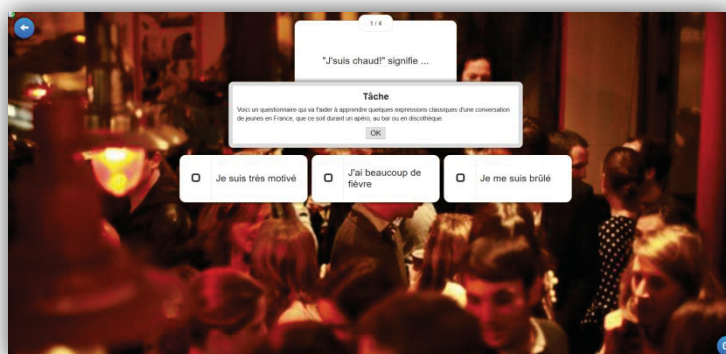
J'aime • Répondre • Partager • Voir

30 mai 2017

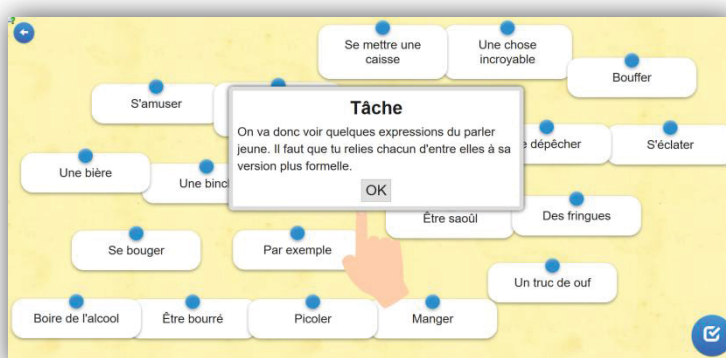
pourraient entendre au cours d'une soirée avec de jeunes étudiants français, à l'université ou alors dans la rue.



La consigne de l'activité 5.




Une première sous-activité sous forme de QCM.




Un exercice d'appariement entre le langage oral des jeunes et la correspondance dans le langage courant.

Enfin, pour l'activité 6, les apprenants doivent effectuer une tâche finale qui est, pour la première fois de la séquence, à l'oral. C'est une manière de les tester, après avoir appris et découvert beaucoup de termes. Du côté technique, ils enregistrent ces audios de la façon dont ils le désirent (cela peut se faire sur leur ordinateur ou leur smartphone) et les envoient

ensuite sur Edmodo, en ajoutant un fichier sur le message qu'ils déposent sur le groupe. Il y a 3 enregistrements différents à envoyer, à travers 3 situations qui reprennent les divers degrés de formalité dans les échanges.



Moi à  La bande de Curitiba

3) Préviens les potes !

Nous voici à la fin du cours d'extension. Tu vas devoir réaliser une tâche finale, à l'oral. Voici 3 situations. Pour chacune d'entre elles, tu vas devoir m'envoyer, en message privé, un enregistrement oral, comme si tu laissais un audio whatsapp à quelqu'un.

Situation 1 : Tu envoies un message vocal à ton meilleur ami français, que tu connais depuis très longtemps, afin de lui dire de venir à la soirée que tu as organisée ce soir.

Situation 2 : Tu viens d'arriver en France. Tu as rencontré quelques étudiants et tu envoies un audio à l'un d'entre eux pour l'inviter à venir ce soir chez toi pour prendre l'apéro.

Situation 3 : Tu fais un pot de départ ce soir dans un bar de Grenoble et tu veux inviter ton prof. Envoie-lui un audio pour lui dire de venir.

Chaque audio que tu vas envoyer doit durer environ 1 minute. Fais attention à utiliser un langage adapté à la personne à qui tu écris - tu peux te servir de toutes les activités que nous avons faites pour retrouver des expressions à utiliser. Le thème de la conversation est l'invitation à la soirée mais tu peux parler d'autres choses pour "grossir" la conversation (la météo, l'université, etc.).

Bon travail ! [Moins...](#)

J'aime • Répondre • Partager • Voir
30 mai 2017

L'écran principal et la consigne de la sous-activité sur les boissons de l'apéritif en France.

Partie 4 :

Analyse du

matériel

Dans cette dernière partie, nous tenterons d'analyser le travail réalisé autour de la séquence de deux façons : la première en étudiant la construction de la séquence en elle-même, les difficultés et les interrogations rencontrées lors de ce cheminement. Cette première sous-partie représente alors un regard plus personnel sur ce projet. La deuxième sous-partie se concentrera sur l'analyse du cours d'extension plus précisément, à la fois par les observations que j'ai pu effectuer lors du cours, et aussi par les réponses apportées par les apprenants lors d'un questionnaire post cours d'extension.

4.1 Le travail de préparation

La construction de la séquence a commencé au début de l'année 2017 et s'est ensuite déroulée au fil du cours d'extension. Chaque semaine, une nouvelle unité était créée pour le cours de la semaine suivante. C'était une manière d'adapter et d'améliorer au fur et à mesure les unités. Dans cette sous-partie, nous examinerons les principales interrogations et difficultés qui m'ont suivi au long de cette création, ainsi que les principes que j'ai souhaité mettre en place.

4.1.1 Principes et difficultés

Une des premières difficultés qui s'est présentée à moi lors de la création de cette séquence, c'est le défi de faire cohabiter l'oral et l'écrit dans une séquence à distance. Même si la variation langagière est plus une caractéristique de l'oral, il fallait tout de même proposer aux apprenants des exercices écrits, un minimum. Il y a eu alors à la fois des dialogues oraux, réalisés par des français natifs et, en parallèle, des dialogues à trous écrits et d'autres types d'exercices centrés sur l'écrit. L'alternance des deux a permis, je pense, de faire travailler aussi bien l'un que l'autre aux apprenants. En tant que tâche final, les apprenants devaient enregistrer un document audio, en réutilisant les éléments de variation langagière qu'ils avaient vus pendant la séquence. C'est le seul exercice de production orale de la séquence.

En vue de rendre cette dernière attractive et plaisante pour les apprenants, il fallait bien sûr proposer une diversité d'exercices assez large. C'est pour cela que de nombreux types d'exercices ont été créés : exercices d'appariement, à trous, de classement, dialogues, commentaires, tableaux collectifs, sondages. Cette diversification est rendue possible par les possibilités des deux outils que sont Edmodo et Learning Apps. Tous ces exercices ont été introduits au fil de la séquence avec, à chaque fois, une consigne qu'il a fallu rendre très claire. Le rôle de la consigne est très important dans ce type de formation à distance. Les erreurs et les incompréhension peuvent arriver rapidement. D'un côté, on peut être amené à demander aux apprenants de « trouver la clé cachée sous le paillason », c'est-à-dire à poser des questions évidentes ou guidées qui induisent la réponse. D'un autre côté, on peut tomber dans le piège qui consiste à poser des questions trop complexes, pour lesquelles les

apprenants ne comprennent pas ce qui leur est demandé : verbes trop imprécis, formulations maladroites, appel à des connaissances implicites, etc. L'objectif était de trouver le juste milieu. Pour aider à cela, il fallait également mettre en place une séquence structurée, dans laquelle l'apprenant peut se repérer facilement et clairement. Pour suivre ce principe, chaque unité, chaque activité, chaque exercice, tous étaient encadrés par des consignes que j'ai essayé de laisser le plus clair possible. Autant sur Edmodo que sur Learning Apps, il y avait à chaque fois une consigne, un message d'introduction, de présentation de l'unité ou de l'activité en cours qui tentait d'orienter l'apprenant de manière à que la séquence lui paraisse fluide.

Durant la phase de création, un des objectif était également de représenter le contexte de l'université de Grenoble. De plus, les affiches faisant la publicité du cours d'extension mentionnaient clairement ce volet, et le titre était explicite en ce sens : "Un jour à Grenoble". C'est par conséquent un travail de recherche qui a été nécessaire afin de trouver des informations, des photos ou tout autre document permettant le rapprochement avec le contexte universitaire grenoblois. Il fallait à la fois parler de la vie universitaire et de la ville. Pour la partie de l'université, la séquence évoque des organismes qui sont là pour aider les étudiants dans divers côtés de la vie, que ce soit au niveau des logements, des bourses et des restaurants universitaires, comme le CROUS³⁰, ou par rapport à la pratique du sport avec le SUAPS³¹. Pour la partie sur la ville, ce sont notamment des photos de Grenoble (dans l'unité 1, une photo d'une boulangerie par exemple), un exercice sur les supermarchés existant et un autre sur le plan du tramway qui ont participé à ramener cette authenticité à la séquence.

Pour terminer, il fallait mettre en avant la logique de l'unité. Chaque unité représentait un thème qui suivait la journée typique d'un étudiant français. Cette logique est un des principes que j'ai mis en place dans cette séquence, et c'est une fois de plus grâce aux consignes et aux messages d'introduction qu'elle s'est établie.

³⁰ Les CROUS sont des établissements publics dont la mission consiste à améliorer les conditions de vie des étudiants (aides sociales, logement, restauration, accueil des étudiants étrangers, etc.). Les CROUS sont placés sous la tutelle du CNOUS (Centre National des OEuvres Universitaires et Scolaires) et du Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Les CROUS sont notamment compétents pour gérer les dossiers relatifs aux bourses étudiantes, aux restaurants universitaires ou aux logements étudiants. (<http://droit-finances.commentcamarche.net/faq/25524-crous-definition>)

³¹ Service Universitaire des Activités Physiques et Sportives.

4.1.2 Les unités

Chaque unité possède un thème précis qui permet de découvrir l'environnement universitaire de Grenoble. J'ai souhaité mettre en place, avant de rentrer réellement dans le contexte universitaire, une unité 0. Celle-ci a pour objectif de faire rentrer l'apprenant dans le thème de la séquence : la variation langagière. En utilisant des affiches publicitaires existantes et qui contiennent des éléments de variation langagière, on montre à l'apprenant que cette dernière fait partie de la vie réelle. Cette unité d'introduction a pour but à la fois de lui faire découvrir ce phénomène et mais aussi de le faire réfléchir sur ce que c'est réellement. Le fait d'intégrer un tableau collectif lui demandant d'écrire des mots de sa langue maternelle est là pour lui faire prendre conscience que la variation langagière n'est pas propre au français mais que chaque langue en est imprégnée. Cette unité est aussi l'occasion de montrer à l'apprenant les différentes activités qu'il pourra trouver dans cette séquence, puisqu'il devra, pendant l'unité 0, commenter un post, répondre à un sondage, effectuer un exercice sur Learning Apps, ou encore participer à un tableau collectif.

La première unité marque l'entrée dans la peau d'un étudiant français à Grenoble. On commence avec une activité sur la boulangerie, commerce typique qui permet de travailler la compétence culturelle, puisque l'apprenant verra les différentes choses que l'on peut acheter dans une boulangerie. L'unité se poursuit avec une activité sur le petit-déjeuner avec les colocataires, où on commence à voir les expressions de salutations des jeunes à travers des exercices. Enfin, un exercice est proposé à propos du tramway de la ville de Grenoble. On présente le plan du tramway en demandant à l'apprenant de reconnaître des endroits pour réaliser le trajet jusqu'à l'université. La deuxième unité représente l'arrivée à l'université. L'apprenant va réaliser des exercices de dialogues écrits à trous avec des étudiants ou avec un professeur de l'université, afin de percevoir les divers traits de formalités qu'il peut exister, ainsi qu'écouter des dialogues oraux. Ensuite, pour terminer cette unité, on se dirigera vers le restaurant universitaire. Quelques exercices présentant les restaurants universitaires en France sont à réaliser par l'apprenant, qui va ensuite découvrir le CROUS, qui est l'organisme de gestion. Ce dernier sera approfondi en vue de faire prendre conscience à l'apprenant des différents rôles que le CROUS peut avoir pour un étudiant (logement, bourse). Pour la troisième unité, ce sont deux sujets qui vont être abordés : tout d'abord la recherche d'un travail avec la lettre de motivation et l'entretien d'embauche, puis

la pratique d'un sport en milieu universitaire. Divers exercices d'appariement et une vidéo aideront l'apprenant à connaître les règles de la lettre de motivation et de l'entretien d'embauche. Concernant les sports, le travail se fera spécifiquement sur le site internet du SUAPS, l'organisme qui gère les sports universitaires. Enfin, l'unité 4 conclut la séquence en se concentrant sur l'organisation d'une soirée étudiante, avec un travail autour du langage sms et un volet plus culturel sur l'apéritif en France. L'apprenant devra effectuer divers exercices, dont une tâche finale de production orale, la seule que présente la séquence.

4.2 Rapport du cours d'extension

Nous allons voir le fonctionnement du cours d'extension, qui avait lieu tous les mardi, de 14h à 16h, dans une salle dédiée et équipée en ordinateurs, afin que tous les apprenants puissent travailler sereinement. Tous les lundi, l'intégralité de l'unité était donc prête et déposée sur Edmodo. Les apprenants se rendaient dans la salle les mardi afin d'effectuer l'unité de la semaine (le rythme de travail était d'une unité par semaine). Je me trouvais à leur disposition en cas de doute ou de problème. Pendant ce temps, j'observais l'avancement dans l'unité, la rapidité des apprenants à l'effectuer et j'essayais de remarquer certaines difficultés dans les unités selon leur niveau. Il faut commencer par évoquer la manière dont a été diffusée la publicité du cours d'extension auprès des étudiants de l'université de Curitiba. Ce sont deux affiches qui ont été créées par le service design du CELIN. Je remercie à cette occasion Ayumi Shibayama et Rafael Guimarães pour leur aide précieuse dans la création de ces affiches ; l'une étant dédiée à être affichée dans les locaux de l'université, l'autre à être postée sur la page Facebook du CELIN. Cela a permis de faire connaître le cours d'extension et d'avoir ainsi un nombre d'étudiants suffisants pour débiter le cours d'extension et ainsi rendre possible l'analyse de ce dernier.

L'affiche destinée à la page facebook du CELIN.

UN JOUR À GRENOBLE

CURSO DE EXTENSÃO:

T'as capté, mec ?!

Quer passar um dia como estudante de Grenoble, a capital dos Alpes, na França? Então participe neste curso que apresenta a variação linguística do francês apresentando diferentes situações. Seja um estudante de intercambio e aprenda a fala e as gírias do ambiente universitário. Quer estudar na França ? Esse curso nasceu para você!

Local: A definir.

Horário: 16:00h às 18:00h.

Carga horária: 16 horas (encontros presenciais + atividades).

Seis encontros de 2h: 25/04, 02/05, 09/05, 16/05, 23/05, 30/05.

Inscrições: cyril.cayerbarrioz@gmail.com

UFPR

CELIN

Et celle qui a été affichée à l'université.

Un jour à Grenoble

T'as capté, mec ?!

Quer passar um dia como estudante de Grenoble, a capital dos Alpes, na França? Então participe neste curso que apresenta a variação linguística do francês apresentando diferentes situações. Seja um estudante de intercambio e aprenda a fala e as gírias do ambiente universitário. Quer estudar na França ? Esse curso nasceu para você!

Local: A definir.

Horário: 16:00h às 18:00h.

Carga horária: 16 horas (encontros presenciais + atividades).

Seis encontros de 2h: 25/04, 02/05, 09/05, 16/05, 23/05, 30/05.

Inscrições: cyril.cayerbarrioz@gmail.com

UFPR

CELIN

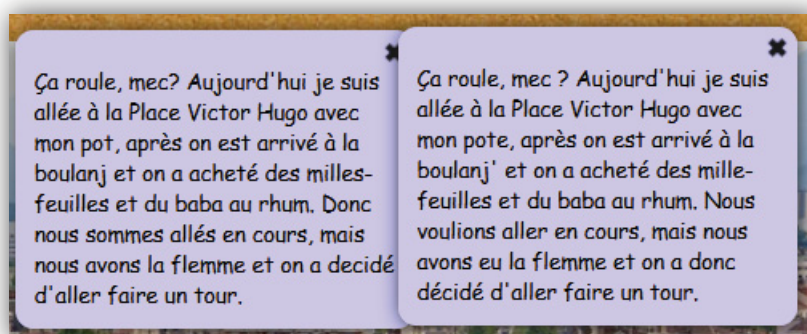
4.2.1 Observations personnelles

Tout d'abord, je tiens à remercier l'université de Curitiba de m'avoir permis de réaliser ce cours d'extension en mettant à ma disposition une salle et des ordinateurs. Le cours d'extension comprenait, à l'origine, 8 unités. Par rapport au temps restant, il a été décidé de le réduire à 4, en regroupant des thèmes sur la même unité. Durant les 5 semaines, un total de 7 étudiants sont venus au cours ; 6 l'ayant entièrement réalisé au final. Il s'agit principalement d'apprenants du CELIN, qui faisaient par ailleurs partie d'une de mes classes de niveau "*intermediário 2*", ce qui correspond approximativement à un niveau B1. En plus de 5 apprenants venant de cette classe, un autre avait déjà passé un certificat de niveau C1, et l'autre avait étudié jusqu'au niveau "*básico 4*", c'est-à-dire le niveau A2, mais dans une autre école que le CELIN. Il existait donc une certaine diversité, avec un apprenant ayant un niveau plus bas, un noyau d'apprenants de niveau intermédiaire, et un apprenant possédant déjà un niveau avancé.

Pendant ces 5 sessions de 2 heures, j'ai pu observé les apprenants dans leur évolution et repérer ainsi les problèmes qu'ils ont pu rencontrer. La majeure partie de mes interventions ont été dues à des coquilles qui s'étaient glissées dans la séquence pendant la création des unités. Cela confirme que le fait de tester la séquence est quelque chose d'important. À chaque fois, j'ai modifié de suite l'exercice depuis Learning Apps et redistribué le nouveau lien en commentaire dans le post Edmodo. Voici un exemple ci-dessous :



L'unité 0 a été interactive parce qu'elle était ici pour présenter le thème aux apprenants. Nous en avons ainsi discuté, et je leur ai expliqué les différents exercices qu'il fallait faire. Ils ont pu découvrir l'interface Edmodo et les activités sur Learning Apps. Plus tard dans le cours, je me suis rendu compte que la navigation du Learning Apps n'était pas si évidente pour eux, et je pense qu'il faudrait plus insister sur ce point lors de l'unité d'introduction. En effet, pour les unités 1 à 4, les seules interventions des apprenants étaient en relation avec la navigation : comment revenir au menu de l'activité, comment refaire l'activité, comment valider sa réponse, etc. Une seule exception est à noter concernant la tâche finale de l'unité 4, où les apprenants devaient m'envoyer individuellement 3 enregistrements audios. C'est là aussi un problème de maîtrise de l'environnement technologique qui est en jeu. En ce qui concerne la durée d'une unité, les apprenants avaient à chaque fois 2 heures pour la réaliser. En moyenne, ils ressortaient au bout de 1h15. L'apprenant ayant un niveau plus avancé réalisait l'unité en 45 minutes en moyenne, tandis que celui possédant une plus petite expérience de français restait en 1h30 et 2h à chaque session. Ce test m'a également permis de m'interroger sur le rôle que doit avoir l'enseignant dans ce genre de cours à distance. Nous verrons qu'un des apprenants l'a mentionné dans le questionnaire de la prochaine sous-partie. J'ai choisi de jouer le rôle du correcteur. En effet, après chaque unité, je reprenais ce que les apprenants avaient répondu, commenté ou écrit en corrigeant les erreurs de langue. Par exemple, sur le tableau collectif de l'unité 1 ci-dessous, j'ai réécrit chaque production des apprenants en corrigeant :



Je pensais que les activités en elles-mêmes allaient suffire pour créer de l'interaction entre les apprenants, mais je me suis trompé. C'est pour cela que je pense qu'il faut que l'enseignant joue un rôle plus orienté vers celui de tuteur, en interrogeant les apprenants dans les commentaires par exemple. Il l'oriente vers des ressources pédagogiques, anime,

modère et évalue des activités pédagogiques, apporte une aide à l'utilisation des outils, organise et cadre la formation. Bien sûr, ce terme est très générique et plusieurs sous-profils pourraient être définis tant les approches peuvent varier. Le but est que les apprenants ne soient pas juste ici pour réaliser les activités, mais aussi pour interagir et partager leurs idées. Ce volet du rôle du professeur n'a pas pu être développée car le cours d'extension n'a duré que 5 sessions, mais c'est sans nul doute un point qu'il faudrait revoir et améliorer.

4.2.2 Le retour des apprenants

Quelques semaines après la fin du cours d'extension, j'ai envoyé un questionnaire, par mail, aux apprenants, afin d'obtenir leur avis sur certains points en relation au cours d'extension. Il a été envoyé en portugais pour qu'ils se sentent plus à l'aise d'en parler, de dire ce qu'ils en ont pensé. Voici les 5 questions qui leur ont été posées, et que j'ai traduites en français :

1. Qu'attendiez-vous de ce cours avant qu'il ne commence ?
2. Quelles ont été les principales difficultés ?
3. Imaginez que vous ayez réalisé ce cours seul à la maison : qu'est-ce qui aurait été différent ?
4. Quel bilan faites-vous de ce cours ? Pensez-vous que le contenu soit pertinent si un jour vous voyagez ou étudiez en France ?
5. Pensez-vous qu'il est possible de faire ce cours en même temps qu'un cours de français normal au CELIN par exemple ?

Regardons les réponses apportées par les apprenants à ces quelques questions concernant leur expérience. Sur les 6 élèves qui ont réalisé le cours d'extension, 5 ont répondu. De manière générale, les attentes par rapport à ce cours étaient identiques chez tous les apprenants : ils souhaitent découvrir "*l'argot*", les expressions des jeunes, le français "*de tous les jours*" qui "*serait utile à quelqu'un souhaitant faire un échange universitaire*". Une apprenante a précisé qu'elle voulait apprendre le français "*d'une manière différente*" ; on peut penser qu'elle se référait à un cours traditionnel en présentiel dans la comparaison. Le français "*populaire*" était cette facette de la langue que les apprenants souhaitent comprendre. Un apprenant a dit vouloir en apprendre plus sur "*la vie universitaire française et le contexte de Grenoble*". Concernant les principales difficultés

auxquelles ils ont pu faire face, la plupart n'en ont pas rencontré énormément. Le vocabulaire a été cité mais grâce *"au contexte et aux explications"*, la compréhension était rendue plus simple. Un apprenant a parlé des outils technologiques que sont Edmodo et Learning Apps. Il a expliqué avoir eu des difficultés pour naviguer, pour trouver comment avancer et revenir en arrière, des choses qu'il *"ne trouvait pas très claires"*, en évoquant comme possible cause le fait qu'il utilise, à titre personnel, Apple et non Microsoft. Un apprenant a répondu que le respect des horaires avaient été sa plus grande difficulté, et que réaliser ce cours à distance aurait été plus pratique. Une apprenante a eu quelques difficultés avec le verlan et a suggéré de présenter quelques textes sur le verlan avant de rentrer dans ce sujet précisément. Une idée que je pourrais intégrer dans l'unité 0 par exemple. Enfin, l'apprenant qui avait le niveau de français le moins avancé a répondu qu'en plus de la difficulté d'être confronté à la variation langagière, il a rencontré quelques *"nouveaux termes"* dans les consignes qu'il ne comprenait pas forcément. Cela a rajouté une difficulté à celle déjà existante. La troisième question se tourne vers la différence entre le fait de faire ce cours à la maison et les différences que cela aurait amené. Comme un des apprenants l'a avancé, les horaires n'auraient déjà plus été une contrainte. Au-delà de cette problématique, un apprenant a parlé des interactions. Selon lui, les premières séances du cours d'extension étaient *"dynamiques"* et il existait alors une réelle interaction entre les apprenants et moi, puisque j'étais dans un processus d'explication du fonctionnement du cours d'extension, en décortiquant également certains mots ou expressions, pour les épauler. Par la suite, les apprenants arrivaient au cours et réalisaient leur unité, sans qu'il n'y ait beaucoup d'échanges entre eux et moi, sauf si un problème apparaissait dans la réalisation de l'unité. En résumé, il pense que les apprenants *"perdraient l'interaction avec le professeur"* si le cours était effectué à distance. Il met en lumière une des principales difficultés de ce cours d'extension : comment mettre en place une interaction satisfaisante avec le professeur lors d'un cours à distance ? Une apprenante a elle affirmé que si elle était seule chez elle à effectuer le cours d'extension, elle ne réaliserait sûrement pas chaque unité en une fois, mais petit à petit. Elle dit également qu'elle ne verrait pas d'autres problèmes car le cours est *"bien expliqué et parfait pour être réalisé à distance"*. Dans la même idée, une apprenante valorise *"la flexibilité dans les horaires"* que permettrait la réalisation à distance. Enfin, une autre personne affirme qu'elle *"enverrait des messages"* au professeur en cas de doutes.

Parlons maintenant du bilan que font les apprenants de ce cours. Globalement, ils en ressortent très satisfaits, avec un contenu qui *"a répondu à leurs attentes"*. Une bonne partie affirment que le cours leur serait utile s'ils voyageaient en France. Une apprenante insiste sur *"la partie culturelle"* qu'il apporte, en disant qu'apprendre une langue c'est aussi connaître la culture du pays. Par exemple, un apprenant a répondu qu'il ne savait pas qu'il existait des restaurants universitaires en France. Pour continuer sur ce volet culturel, un des apprenants m'a répondu, alors qu'il était en voyage en France, que *"beaucoup de choses qu'il a vu dans le cours sont utiles"*, mais pas forcément la partie sur la variation langagière, plutôt le volet culturel ; ce que l'on peut trouver dans une boulangerie notamment, et les différences entre les conversations formelles et informelles. Une autre personne saura comment se déplacer dorénavant à Grenoble après avoir vu le plan du tramway. La dernière question posée porte sur l'association de la séquence à un cours en présentiel du CELIN, institutions que les apprenants connaissent. Ils sont ainsi bien placés pour donner leur avis sur la complémentarité de la séquence proposée lors du cours d'extension. La totalité répond par l'affirmative, en ajoutant qu'il est toujours important d'avoir *"d'autres façons de se plonger dans la langue"*, qu'une telle séquence *"donnerait une plus-value à l'apprenant de différentes façons, encore plus s'il/elle est universitaire"*. Pour terminer, un des apprenants ajoute que le nombre d'heure dédié à la séquence est correct, et qu'à partir du moment où le cours est considéré comme complémentaire, la forme actuelle est en adéquation avec la charge de travail demandée.

Conclusion

Pour terminer ce mémoire, il est important de dire que les principaux objectifs ont été atteints. Cette séquence avait pour but de faire découvrir la variation langagière à des apprenants de français, tout en leur montrant une autre manière d'étudier. C'est chose faite, si l'on en croit les réponses au questionnaire. De plus, il est apparu un objectif dont je n'avais pas perçu l'importance : c'est le volet culturel de la séquence, qui permet à des apprenants qui désirent voyager ou étudier en France, de mieux connaître la vie universitaire en France. Grâce à la découverte de commerces comme la boulangerie ou d'organismes universitaires comme le SUAPS, les apprenants ont eu réellement l'impression d'apprendre de nouvelles choses qu'ils pourront utiliser s'ils se rendent en France un jour. Quant aux difficultés que j'ai pu rencontrer, elles restent, pour certaines d'entre elles, des interrogations à développer dans le futur, que ce soit par moi ou par un apprenant de master intéressé par ces deux thèmes que sont la variation langagière et l'enseignement à distance. En effet, le fait d'avoir deux axes de travail m'a rendu la tâche difficile, puisque je n'ai pas su, parfois, me concentrer réellement sur l'un ou l'autre. Le rôle du professeur est un élément de la séquence qu'il faudrait modifier pour créer plus d'interactions entre les apprenants et l'enseignant, afin de rendre la séance plus ludique et agréable. Je pense que l'unité 0 doit également se concentrer sur la littéracie numérique de la plateforme Edmodo et des activités réalisées sur Learning Apps. De plus, afin d'aborder la variation langagière, et en se référant au CECRL, je pense qu'il faut des apprenants qui possèdent un niveau B1. J'ai pu constater que l'apprenant qui avait un niveau moins avancé que les autres avait rencontré plus de difficultés, même dans la compréhension des consignes parfois. L'autre apprenant avec le niveau C1 a trouvé le cours facile, et a effectué les unités assez rapidement. C'est pour ces raisons que je pense que le niveau B1 est adapté à l'appréhension de la variation langagière.

Cette séquence montre qu'une autre manière d'enseigner est possible grâce aux nouvelles technologies, et surtout grâce à des outils gratuits à la disposition de chacun. Je pense que ce genre d'outils s'adapte très bien à l'enseignement d'un phénomène langagier spécifique comme la variation langagière. Les hypothèses formulées dans la partie 2.1.2 sont toutes confirmées et dans l'intérêt de la création d'une telle séquence. Les deux manuels de FLE observés n'abordent qu'en surface la variation langagière, qui est un sujet très vaste et que la séquence à distance de ce projet ne n'a pas non plus la prétention de couvrir

entièrement. Mais la séquence permet tout de même d'approfondir ce phénomène. En plus de cela, d'après les réponses des étudiants de Grenoble et celles des apprenants ayant réalisé le cours d'extension, il semble que la variation langagière est un phénomène bien réel et qui intéresse les étudiants étrangers. Enfin, la possibilité de réaliser ce type de cours à distance paraît intéressante, à partir du moment où le cours n'est pas trop pesant, plusieurs apprenants du cours d'extension ayant mentionné le fait que la charge de travail était suffisante.

Enfin, je pense que ce travail est l'esquisse d'un cours plus développé sur le thème de la variation langagière. Il reste beaucoup à faire pour améliorer cette séquence mais j'ai choisi ce thème par conviction personnelle, parce que je crois au fait que confronter l'étudiant aux spécificités du langage qu'il va devoir appréhender pendant un temps d'étude est un plus qui lui permettra de s'intégrer plus facilement et de profiter pleinement de son expérience. Ma contribution devient alors un guide de l'enseignant ou de l'étudiant qui souhaiterait continuer ce travail, le prolonger ou le modifier.

Bibliographie

- BLACK C., SLOUTSKY L., 2010, "Évolution du verlan, marqueur social et identitaire ", *Synergies, Canada* (n°2,. Repéré à <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/synergies/article/view/1037/1859>, consulté le 02 mai 2017
- BLANCHET P., 1998, "Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère", *Série pédagogique de l'institut de linguistique de Louvain*, Louvain-la-Neuve, Belgique : Peeters.
- BOYER H., 2012, "Idéologie sociolinguistique et politiques intérieures de la France", Dans Cichon, P., Ehrhart, S., et Stegu, M. (coord.), *Les politiques linguistiques implicites et explicites en domaine francophone*, *Synergies, Pays germanophones* (n°5), p.93-105. Berlin, Allemagne : Gerflint-Avinus.
- BOYER H., 1991, "Éléments de sociolinguistique", Paris, France : Dunod
- BULOT T., 2004, "Les parlers jeunes et la mémoire sociolinguistique : questionnements sur l'urbanité langagière", *Cahiers de sociolinguistique*, 9,(1), 133-147. doi:10.3917/csl.0401.0133.
- BULOT T., 2011, "Variations et normes d'une langue", Dans Bulot, T., Blanchet, P., *Dynamiques de la langue française au 21ème siècle : une introduction à la sociolinguistique*, repéré à www.sociolinguistique.fr, consulté le 12/11/2016
- CHAUDENSON R., 2001, "Créoles français et variétés de français", Dans *L'Information Grammaticale*, N. 89, pp. 32-37. DOI : 10.3406/igram.2001.2715
- CHEVALIER J-C., 2010, "La naissance du français", *Modèles linguistiques* [En ligne], 3 | mis en ligne le 23 octobre 2013, consulté le 13 août 2017. URL : <http://ml.revues.org/432> ; DOI : 10.4000/ml.432
- CUQ J.-P. (dir.), 2003, "Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde", Paris, France : CLE International / Asdifle
- ELOY J-M., 2003, "Enseigner le français avec la variation", Dans *Travaux de didactique du FLE* (n°49). Repéré à https://www.u-picardie.fr/LESLaP/IMG/pdf/enseigner_variation_cle8371f6.pdf
- ECKERT P., RICKFORD J.R. (éd.), 2001, "Style and sociolinguistic variation", Cambridge, Angleterre : Cambridge University Press.
- FAVARD F., 2010, "Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du FLE ?", Dans *Pratiques* (n°145-146), pages 179-196. Repéré à <https://pratiques.revues.org/1551#tocto3n3>
- GADET F., 1989, "Le français ordinaire", Paris : Colin.
- GADET F., et Guérin E., 2008, "Le couple oral / écrit dans une sociolinguistique à visée didactique", *Le français d'aujourd'hui*, 3/2008 (n° 162), p. 21-27.

- GOUDAILLER J., 2002, "De l'argot traditionnel au français contemporain des cités", *La linguistique*, vol. 38,(1), 5-24. doi:10.3917/ling.381.0005.
- GUIBAN P., 2011, "A criação de uma norma-padrão em francês : entre planejamento político e mito", Dans Carlos Lagares, X., et Bagno, M., (org.), *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo, Brésil : Parábola editorial.
- HUCHON M., 2002, "Histoire de la langue française", Paris, France : Librairie générale française.
- JOSSELIN C., 2016, "La vogue des cours en ligne dans le réseau", *Le français dans le monde*, n°406, p.52-53.
- LAMIZET B., 2004, "Y a-t-il un « parler jeune » ?", *Cahiers de sociolinguistique*, 9,(1), 75-98. doi:10.3917/csl.0401.0075.
- MILROY J., 2011, "Ideologias linguísticas e as consequências da padronização", Dans Carlos Lagares, X., et Bagno, M. (org.), *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo, Brésil : Parábola editorial.
- NISSEN E., 2007, "Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ?", *Alsic* [En ligne], Vol. 10, n° 1 | 2007, document alsic_v10_13-rec8, mis en ligne le 15 novembre 2007, Consulté le 11 juin 2017.
- NISSEN E., 2014, "Les spécificités des formations hybrides en langues", *Alsic* [En ligne], Vol. 17 | 2014, mis en ligne le 15 décembre 2014, Consulté le 02 décembre 2016.
- PÉLISSIER A., 1873, "Précis d'histoire de la langue française, depuis son origine jusqu'à nos jours", Abbeville, France : Imprimerie Briez, C.Paillart et Retaux.
- PÉLISSIER C., QOTB H., 2012, "Réseaux sociaux et apprentissage des langues – Spécificités et rôles de l'utilisateur", *Alsic* [En ligne], Vol. 15, n° 2 | 2012, mis en ligne le 06 octobre 2012, Consulté le 11 juin 2017.
- TRIMAILLE C., 2003, "Approche sociolinguistique de la socialisation langagière d'adolescents", (thèse de doctorat inédite), Université de Grenoble.
- VIGNER C., 2015, "Le français, langue de l'école, langue à l'école", *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 70 | 2015, 97-106.
- WALTER H., 1988, "Le français dans tous les sens", Paris, France : Robert Laffont.
- WALTER H., 1982, "Enquête phonologique et variétés régionales du français", Paris, France : PUF.